

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS – RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

BERTHE KAYITESI

FACTEURS DE RÉSILIENCE SCOLAIRE

CHEZ LES ORPHELINS RESCAPÉS DU GÉNOCIDE

QUI VIVENT SEULS DANS LES MÉNAGES AU RWANDA

(ASSOCIATION TUBEHO)

Juin 2006

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Cette étude s'intéresse à la résilience scolaire des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda. Les recherches antérieures auprès de ces orphelins se sont attardées à leurs problèmes, notamment leurs lourdes responsabilités, la pauvreté, le traumatisme, la délinquance, les difficultés scolaires (Dushime, 2004; Mukuzanyana, 2004; Muragizi Kanama, 2004; Mwumvira wa Mushari, 2004; Rwabidadi, 2000). Par opposition à ces recherches, cette étude se démarque par le regard qu'elle porte sur les éléments positifs retrouvés chez ces orphelins, lesquels s'inscrivent sous la bannière de la résilience scolaire. Ainsi, nous nous sommes penchée sur le phénomène de la résilience scolaire des jeunes vivant dans les ménages d'orphelins qui ont pu continuer leurs études jusqu'au niveau universitaire. La résilience est définie comme la capacité à surmonter les conditions à risque tout en incluant une dynamique de vie positive (Cylrunik, 1999). Nous avons donc voulu savoir ce qui a favorisé la résilience scolaire des participants à l'étude malgré la présence de conditions adverses. Les expériences de vie des personnes résilientes ont permis aux chercheurs (Anaut, 2003; Benard, 2004; Cyrulnik, 2003; Vanistendael & Lecomte, 2000) de cerner les facteurs susceptibles de favoriser la résilience, en considérant respectivement les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs extra-familiaux. L'objectif de notre recherche étant de relever les facteurs auxquels les orphelins rescapés du génocide attribuent leur résilience scolaire, nous avons privilégié une démarche qualitative. Nous avons abordé le problème dans une perspective écosystémique afin de dégager les

facteurs de protection qui ont contribué à leur résilience scolaire. La collecte des données a reposé sur des entrevues semi-dirigées construites sur le modèle proposé par Paillé (1991).

Treize étudiants orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages ont participé à l'étude sur une base volontaire. Le traitement et l'analyse des données s'inspirent du processus mis en relief par Van der Maren (1996). Les résultats révèlent que l'interaction des divers facteurs (individuels, familiaux, scolaires et communautaires) est à l'origine de la résilience scolaire des étudiants orphelins rescapés du génocide. Ces facteurs ont favorisé leur résilience en atténuant l'impact des facteurs à risque auxquels ils sont exposés ou ont été exposés. Ces résultats permettent de mettre en exergue les éléments pouvant favoriser la résilience auprès des jeunes survivants du génocide. Ces éléments une fois exploités permettront de favoriser la résilience des enfants et des jeunes évoluant dans les conditions difficiles. Sans prétendre à une généralisation des résultats, nous croyons qu'ils sont transférables dans des contextes similaires.

Table des matières

SOMMAIRE.....	i
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	vi
SIGLES ET ABBRÉVIATIONS.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Intérêt de la recherche.....	5
1.2 Identification du problème.....	6
1.3 Importance de la recherche.....	8
1.4 Question de recherche.....	9
Chapitre 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	10
2.1 Définition des termes clés.....	11
2.2 Situation des orphelins rescapés du génocide de 1994.....	15
2.2.1 Ménages d'orphelins rescapés du génocide au Rwanda.....	17
2.2.2 Difficultés des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages et les moyens susceptibles d'y remédier.....	19
2.2 Concept de résilience.....	26
2.2.1 Émergence et définition.....	27
2.2.2 Résilience comme équilibre.....	30
2.2.3 Résilience comme processus dynamique adaptatif et processus non pérenne.....	31
2.2.4 Résilience comme trait de personnalité.....	31
2.2.5 Résilience comme capacité d'adaptation.....	33
2.3 Facteurs de risque et facteurs de protection.....	34
2.3.1 Facteurs de risque.....	34
2.3.2 Facteurs de protection	37
2.3.2.1 Facteurs familiaux.....	37
2.3.2.2 Facteurs individuels.....	41
2.3.2.3 Facteurs extra-familiaux.....	45
2.4 Processus de construction de résilience.....	47
2.5 Résilience scolaire.....	50

Chapitre 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE.....56

3.1 Question de recherche.....	57
3.2 Type de recherche.....	57
3.3 Échantillonnage.....	58
3.4 Collecte des données.....	61
3.5 Passation des entrevues.....	63
3.6 Transcription des données.....	64
3.7 Traitement des données.....	65
3.7.1 Codage.....	65
3.7.1.1 Définition des codes.....	66
3.7.1.2 Validation interjuges des codes.....	66

Chapitre 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTAS68

4.1 Catégorisation des données.....	69
4.2 Analyse des données.....	73
4.2.1 Caractéristiques personnelles.....	73
4.2.1.1 Intérêt pour les études.....	74
4.2.1.2 Difficultés rencontrées.....	80
4.2.1.3 Conciliation étude – ménage.....	86
4.2.1.4 Moyens.....	88
4.2.2 Soutien du milieu familial.....	98
4.2.2.1 Importance des études pour les parents.....	98
4.2.2.2 Soutien des parents sur le plan scolaire.....	99
4.2.2.3 Réactions des parents face à l'échec et aux difficultés scolaires de leurs enfants.....	102
4.2.3 Soutien scolaire après la perte des parents.....	103
4.2.4 Soutien du milieu scolaire	106
4.2.4.1 Soutien de responsables des établissements scolaires.....	106
4.2.4.2 Apport de la relation élève- enseignant.....	108
4.2.4.3 Soutien des amis et des collègues de classe.....	110
4.2.5 Soutien de la communauté.....	112
4.2.5.1 Soutien des organismes.....	113
4.2.5.2 Soutien de l'état.....	114
4.2.6 Synthèse des analyses des résultats.....	116
4.2.6.1 Soutien du milieu familial.....	116
4.2.6.2 Caractéristiques individuelles.....	118
4.2.6.3 Soutien après le génocide.....	120

Chapitre 5 : DISCUSSION.....	126
5.1 Facteurs familiaux.....	128
5.2 Facteurs individuels.....	130
5.3 Facteurs extra-familiaux.....	134
Conclusion.....	140
Références.....	146
Appendices.....	153
Appendice A : Formulaire de consentement à participer au projet.....	154
Appendice B : Plan de l'entretien.....	156
Appendice C: Définitions des codes.....	159

Liste des tableaux et figuresTableaux

Tableau 1	Présentation des participants	60
Tableau 2	Présentation des résultats : catégories, codes et sous codes retenus ...	70

Figures

Figure 1	Sept aspects fondamentaux de la résilience	44
Figure 2	Processus de résilience scolaire chez les étudiants orphelins	125

Sigles et Abréviations

ACORD:	Agency for Co-operation and Research in Development
AOCM :	Association des Orphelins Chefs de Ménages
AERG :	Association des Étudiants Rescapés du Génocide
FARG :	Fonds national d'Assistance aux Rescapés du Génocide
UNICEF:	United Nations Children's Fund

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à Madame Rollande Deslandes directrice du mémoire et à Madame Christine Lebel codirectrice, dont l'expertise, la rigueur, la disponibilité et les compétences professionnelles ont été bénéfiques pour la réalisation de cette recherche.

Je remercie l'ACDI (Agence Canadienne de Développement International) de m'avoir soutenue financièrement tout au long de mes études de maîtrise, sans oublier l'équipe d'exécution PCBF (Programme Canadien des Bourses de la Francophonie) qui a fait de son mieux pour rendre favorables mes conditions d'études.

Des remerciements particuliers sont destinés aux orphelins rescapés du génocide participant à l'étude. Le partage de leur expérience a été une source d'enrichissement personnel.

Merci à Madame Rose Mukankomeje qui a soutenu et encouragé mon idée de poursuivre les études de deuxième cycle.

Merci à Monsieur Gasana Ndobu pour son accompagnement sans frontières et spécialement pour la diffusion de cette recherche dans la communauté rwandaise.

Toute ma gratitude à mes frères et sœurs qui m'ont appris à me dépasser et à me battre pour la vie.

Enfin, des profonds remerciements à toutes les rencontres passées et présentes, qui par leurs paroles rassurantes et leurs gestes bienveillants m'accompagnent sur le chemin de la résilience.

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la résilience, spécifiquement sur la résilience scolaire des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda. L'une des grandes conséquences du génocide est d'avoir rendu beaucoup d'enfants orphelins. Ces orphelins se sont heurtés à de multiples difficultés liées à des pertes immenses. Particulièrement ceux qui ont été obligés de vivre dans les ménages d'orphelins et qui doivent assumer les responsabilités envers leurs frères et sœurs. Or, à l'époque où ils ont pris ces responsabilités, la majorité de ceux-ci étaient très jeunes pour prendre en charge d'autres enfants. Outre de lourdes responsabilités pour lesquelles ils ne disposaient pas de moyens aptes à leur permettre d'y faire face, s'ajoute le traumatisme inhérent à leur vécu pendant le génocide (Dushime, 2004; Mukuzanyana, 2004; Muragizi Kanama, 2004; Rwabidadi, 2000). Ce qui nous a interpellée le plus au sein de cette catégorie de la population est que certains d'entre-eux arrivent à surmonter ces situations à haut risque et à poursuivre leurs études jusqu'à l'université, ce qui témoigne indéniablement d'une forme de résilience.

La résilience est définie comme la capacité que possèdent certains individus à surmonter les conditions adverses tout en adoptant une dynamique de vie positive (Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik, 2001). Les histoires de vie des personnes ayant réussi à surmonter les événements à risque ont permis aux chercheurs de relever les facteurs en mesure de soutenir la résilience. C'est ainsi qu'ils mentionnent les facteurs de risque et les facteurs de protection qui peuvent provenir de

la famille, de l'école ou de la communauté et qui influent sur le processus de résilience (Benard, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000)

Le fait de réaliser qu'après avoir traversé un drame comme le génocide, certaines personnes arrivent à reprendre le goût de vivre, en s'investissant dans des études comme c'est le cas pour les participants à la présente recherche nous donne une raison de croire aux forces dont dispose l'être humain et à l'importance du soutien social. Cette recherche servira d'appui à d'autres études ultérieures sur le soutien et la promotion de la résilience scolaire au Rwanda où certains enfants et jeunes adultes vivent dans des conditions de vie à risque.

La présente étude est composée de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons décrit le contexte du problème, l'intérêt et la pertinence de l'étude, ainsi que les questions de recherche. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique dans lequel se situe la présente étude. Le troisième chapitre aborde la méthode utilisée pour atteindre les objectifs de la recherche, alors que le quatrième chapitre met en évidence les résultats obtenus. Le cinquième chapitre discute de ces résultats et il est suivi de la conclusion. Cette conclusion résume les principaux résultats de l'étude. Enfin, les références et les annexes complètent et clôturent la recherche.

Chapitre 1

Problématique

1.1 Intérêt de la recherche

Suite au génocide de 1994, le Rwanda vit de nombreuses conséquences de ce désastre, entre autres, la présence d'un grand nombre d'enfants orphelins. Certains ont perdu leurs parents pendant ce génocide de 1994. D'autres ont été séparés de leurs familles lors de l'exode post-génocide. D'après les chiffres que présente l'UNICEF, le génocide a rendu 95 000 enfants orphelins (selon des données de 1994). À la suite de ce dernier, il y a eu création des centres d'hébergements et orphelinats pour accueillir ces enfants. Certaines familles généreuses accueillaient les orphelins chez elles. Cependant, certains orphelins n'ont trouvé ni famille d'accueil ni orphelinat, ou alors ils n'ont pas pu s'adapter dans des familles d'accueil et dans des orphelinats. De ce fait, ils ont créé les ménages d'orphelins. Les ménages d'orphelins au Rwanda désignent l'ensemble de maisons habitées par les orphelins qui se sont mis ensemble pour constituer des familles. Ces orphelins n'ont pas nécessairement de liens de sang. Par rapport à cette problématique des ménages d'orphelins, Bellamy, Directrice générale de l'UNICEF a

mentionné lors de la commémoration du 10^{ème} anniversaire du génocide en l'an 2004, que 101 000 enfants vivent dans environ 42 000 ménages. Ces enfants sont livrés à eux-mêmes parce que leurs parents ont été tués pendant le génocide, ou parce qu'ils sont morts du sida, ou encore parce qu'ils se trouvent emprisonnés pour des crimes liés au génocide. Selon Bellamy (2004), le Rwanda est l'un des pays où le taux de ménages dirigés par un enfant est le plus élevé. Pour l'ensemble de ces orphelins et particulièrement ceux dont le génocide a conduit là où ils sont, Bellamy souligne que « le génocide n'est pas un simple événement historique, mais un élément de leur vie quotidienne d'aujourd'hui et de demain auquel on ne peut échapper »

1.2 Identification du problème

Les ménages d'orphelins sont constitués par des orphelins qui n'ont trouvé ni familles d'accueil, ni orphelinat, ou ceux qui n'ont pas pu s'intégrer dans ces deux milieux précédemment mentionnés. Par conséquent, ils ont formé leurs propres ménages. La responsabilité de la famille dans ces ménages incombe à l'aîné ou alors à celui qui semble plus responsable que les autres. Or, la perte des parents est souvent irréparable, notamment dans une situation particulière comme celle du génocide. Le psychologue clinicien Baqué (1998) affirme que le génocide et ses conséquences ont laissé « une trace, une marque, un engramme, rayure d'une enveloppe psychique qui a peut-être son équivalent dans la cicatrice de l'enveloppe corporelle : le passage d'un corps étranger qui a traversé par excitations protecteurs et a laissé en somme son empreinte en vraie grandeur » (p. 20). Ces orphelins rescapés du génocide éprouvent des

difficultés de différents ordres, dont la pauvreté et l'absence des parents qui engendrent des troubles d'ordre affectif, social, moral, intellectuel; en plus du traumatisme lié aux expériences vécues pendant le génocide. On peut penser par exemple, au traumatisme d'avoir assisté aux tortures et à la mort des siens, ou encore de porter des cicatrices corporelles dues aux atrocités subies durant le génocide. Parmi les catégories d'orphelins qui existent au Rwanda, ceux qui vivent seuls dans les ménages traversent des conditions particulièrement difficiles par le fait d'être seuls dans ces ménages et d'assumer toutes les responsabilités du foyer, alors qu'ils ne disposent pas de moyens nécessaires qui leur permettraient de s'en sortir facilement.

Malgré toutes ces séquelles laissées par le génocide, certains orphelins poussent leurs études même jusqu'à l'université alors que d'autres ne terminent pas le secondaire. Comment expliquer cette résilience? La résilience est une notion définie par Cyrulnik (1999) comme : « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » (p.10). Dans le même contexte, Roskam et Vendenplas-Holper (2000) affirment que les enfants résilients sont des enfants qui s'en sortent bien, en dépit de la présence dans leur environnement de sources de stress ou de privations. Le fait que certains orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages arrivent à surmonter les situations précaires dans lesquelles ils vivent, et à poursuivre leur scolarité jusqu'à l'université, nous permet de les considérer comme des résilients. Les orphelins résilients sur le plan scolaire ne décrochent pas, ils

persévèrent et font de leur mieux pour avancer dans leurs études. À notre connaissance, aucune autre étude ne s'est encore penchée sur le phénomène de résilience scolaire chez les orphelins du génocide. Il semble intéressant de traiter cette notion, en se concentrant plus spécifiquement sur les facteurs de protection qui favorisent la résilience scolaire des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages.

1.3 Importance de la recherche

Cette étude sur la résilience scolaire dans les ménages des orphelins rescapés du génocide nous paraît très importante parce que beaucoup de recherches sur les orphelins au Rwanda portent sur leurs problèmes et qu'aucune d'entre elles n'a abordé la notion de résilience chez eux. Nul doute que ces recherches sont importantes compte tenu de la situation particulièrement problématique que vivent ces orphelins. Toutefois, il faut un changement de regard qui nous permettrait de s'intéresser aussi à ceux qui s'en sortent bien pour savoir comment ils appréhendent les difficultés rencontrées, les dépassent, poursuivent et réussissent leurs études. Une autre raison expliquant l'intérêt pour la résilience scolaire chez les orphelins rescapés du génocide vivant seuls dans les ménages est associée à l'importance accordée aux études et spécifiquement à l'avenir des orphelins. Pour ces derniers, la poursuite des études leur offrirait la possibilité de bâtir un avenir meilleur pour eux, pour leur descendance et pour leur pays.

L'étude permettra aussi de mettre en évidence les facteurs qui soutiennent la résilience scolaire de certains orphelins en leur permettant, non seulement de compléter leur secondaire, mais également de continuer jusqu'à l'université. Ces facteurs, une fois mis à jour, outilleront davantage les intervenants de tous les niveaux (parents, enseignants, communauté) pour favoriser la poursuite des études tant auprès des jeunes orphelins rescapés du génocide ayant vécu les traumatismes liés au génocide et à ses conséquences, qu'auprès d'enfants en difficulté scolaire ou ne fréquentant pas encore l'école. La recherche actuelle représente un premier jalon pour des recherches ultérieures portant sur le développement de la résilience scolaire dans la communauté rwandaise où les enfants, les adolescents et les jeunes adultes se heurtent à différentes difficultés.

1.4 Question de recherche

La question générale de cette recherche sur la résilience scolaire des orphelins est la suivante : - À quoi les étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages attribuent-ils leur résilience scolaire? De cette question générale, découle une question spécifique : - Dans une perspective écosystémique, quels sont les facteurs de protection qui ont soutenu les étudiants rescapés du génocide vivant seuls dans les ménages à poursuivre leurs études jusqu'au niveau universitaire.

Chapitre 2

Cadre de référence

Dans cette étude portant sur les facteurs de résilience scolaire des orphelins rescapés du génocide de 1994 qui vivent seuls dans les ménages, il importe de définir certains termes clés, puis de donner un aperçu de la situation des orphelins du génocide et particulièrement ceux qui vivent seuls dans les ménages. Par la suite, il s'agira d'explicitier le concept de résilience, ensuite celui de résilience scolaire.

2.1 Définition des termes clés

Ménage : Selon le dictionnaire *Le petit Robert* (2003), le terme ménage comporte plusieurs significations. La première signification est celle de maison, de foyer et de son intérieur. La deuxième signification est en rapport avec l'administration des choses domestiques ou tout ce qui est en rapport avec l'entretien d'une famille. La troisième est en lien avec le couple qui habite ensemble. Et la quatrième a trait à la famille, au foyer. Cette recherche inclut plusieurs éléments de cette définition, en ce sens que les ménages d'orphelins désignent l'ensemble des maisons occupées par ces derniers et dont l'entretien et la survie dans ces maisons leur reviennent.

Génocide : Selon le dictionnaire *Le petit Robert* (2003), ce mot désigne une destruction méthodique d'un groupe ethnique. Le crime de génocide comporte l'idée de détruire, d'exterminer en tout ou en partie un groupe national, ethnique, racial ou

religieux, comme tel. Au Rwanda, le génocide avait comme objectif d'exterminer un groupe ethnique, ainsi que d'autres personnes qui s'opposaient à cette destruction massive, même si elles appartenaient à l'ethnie qui a organisé et mis en exécution ce génocide.

Pour le cas du Rwanda, nous tenons à préciser que depuis la colonisation, il y a eu instauration des trois ethnies, les twa, les hutus et les tutsis. Avant la colonisation, ces catégories étaient beaucoup plus considérées comme des classes sociales, plutôt que des ethnies. Le génocide de 1994 a été fait par les hutus contre les tutsis et les hutus dits modérés par le fait qu'ils s'opposaient à ces massacres. Puisque notre étude a trait aux orphelins du génocide, notre population est composée des jeunes tutsis ayant perdu leurs parents durant le génocide.

Orphelin : Le dictionnaire *Le petit Robert* (2003) définit le terme orphelin comme étant l'enfant qui a perdu sa mère et son père ou l'un des deux. Une étude réalisée par le ministère de l'Administration locale et des Affaires sociales en collaboration avec l'UNICEF (2001) mentionne qu'au Rwanda, le terme orphelin va au-delà de l'enfant ayant perdu un ou deux parents. Ce constat est fait par les auteurs et les participants à l'étude mentionnée précédemment qui s'accordent pour souligner que la présence dans la communauté rwandaise des enfants vulnérables par manque de soutien et de protection rend le terme orphelin plus flexible. Ainsi, le terme orphelin peut être lié à la qualité de la vie et à sa relative vulnérabilité et pas uniquement au décès des parents. Cette autre tendance d'expliquer ce terme d'orphelin reste discutable.

Au Rwanda, on observe plusieurs catégories d'orphelins. On parle d'orphelin double quand il s'agit d'un enfant ayant perdu les deux parents et d'orphelin simple, pour désigner un enfant ayant perdu l'un de ses parents. Le terme d'orphelin simple est en rapport avec l'usage ordinaire d'orphelin de mère, pour désigner un enfant de moins de 15 ans dont la mère est décédée et orphelin de père, c'est-à-dire, un enfant se trouvant dans la même limite d'âge et dont le père est mort.

Le présent travail porte sur les orphelins du génocide, c'est-à-dire que ce sont les membres du groupe social qui était visé par le génocide, mais qui ont pu échapper à cet événement tragique qui a emporté leurs parents. Par conséquent, ces orphelins se trouvent seuls dans les ménages.

Rescapé: Ce mot est défini par le dictionnaire *Le petit Robert* (2003) comme étant celui qui a échappé à un accident, à un sinistre. En d'autres termes, il désigne un survivant. Le législateur rwandais quant à lui, définit le rescapé du génocide comme toute personne qui, en raison de son appartenance ethnique et politique a été l'objet de violence entre le 1^{er} octobre 1990 et le 31 décembre 1994, soit personnellement, soit en la personne des membres de sa famille, ou encore dans ses biens en relation avec les actes du génocide et des massacres (Ruyonza, 2004). Nous tenons à préciser que les orphelins du génocide sont une composante des rescapés du génocide des tutsis au Rwanda.

La présente étude touche les orphelins rescapés du génocide d'avril à juillet 1994, qui en raison de leur appartenance ethnique ont perdu les deux parents au cours de ces trois mois et qui, conséquemment font partie de ceux qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda.

L'approche écosystémique : Pour prendre en considération le plus d'éléments possibles parmi ceux qui sont susceptibles de favoriser la résilience scolaire d'orphelins rescapés du génocide, cette recherche est abordée dans une perspective écosystémique. Cette perspective s'inscrit dans le courant de pensée de l'écologie du développement humain développé par Bronfenbrenner (1979). Selon Bronfenbrenner (1979), «L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation mutuelle et progressive entre un être humain et les propriétés changeantes de l'environnement immédiat dans lequel vit la personne en développement, de manière à ce que le processus soit affecté par les relations entre ces environnements et par le contexte plus large dans lequel ces environnements sont emboîtés» (P.21). Dans le contexte de cette étude il s'agit de tenir compte d'un ensemble d'éléments présents dans le milieu où vivent les orphelins rescapés du génocide et dont l'interaction entre ces éléments et ces orphelins peut être favorable au développement de leur résilience scolaire.

2.2 Situation des orphelins rescapés du génocide de 1994

Après le drame de 1994, le Rwanda s'est heurté à beaucoup de difficultés. Outre les pertes humaines et matérielles et la destruction des infrastructures, d'autres conséquences pèsent sur le pays, dont un nombre élevé d'enfants orphelins, d'enfants non accompagnés. Juste après le génocide, il y a eu création massive des centres d'enfants non accompagnés pour pallier au nombre croissant des enfants orphelins et des enfants qui étaient séparés de leurs parents lors de l'exode post-génocide. La politique du pays en faveur de ces enfants en difficulté fut de leur trouver des familles d'accueil, ce qui n'était pas facile compte tenu de la crise que traversait la communauté rwandaise. Dans le contexte de prise en charge des orphelins, une étude réalisée par le ministère de l'Administration locale et des Affaires sociales en collaboration avec l'UNICEF (2001), signale qu'il y a beaucoup de défis que le pays a surmontés quant à la prise en charge et l'insertion des orphelins dans la communauté. Selon cette étude, plus de 70.000 enfants ont quitté les orphelinats et les centres d'enfants non accompagnés et ont été réintégrés au sein de la communauté grâce aux programmes de réunification et de placements en familles. Suite à ces efforts, le nombre d'orphelinats et de centres d'enfants non accompagnés a diminué progressivement, car en 1995, ils étaient au nombre de 77 et en 1997, il ne restait que 53 centres et orphelinats (Murekatete, 1999).

Bien que des efforts soient faits pour réintégrer les enfants dans la communauté, il n'y a pas eu de suivi de façon soutenue pour se rendre compte de l'intégration et de l'adaptation de ces enfants dans les familles d'accueil (le ministère de l'Administration

locale et des Affaires sociales en collaboration avec l'UNICEF, 2001). Pour certains, la réinsertion a bien réussi, mais pour d'autres, les conditions sont loin d'être meilleures, car ces orphelins sont menacés par une pauvreté extrême et sont confrontés aux abus physiques et à la négligence. Dans le même ordre d'idées, le rapport du séminaire national sur la réinsertion familiale des enfants non accompagnés paru en 1997 indique que plusieurs facteurs rendaient difficile la réinsertion familiale de ces enfants. Parmi ces facteurs on retrouve : la pauvreté, le traumatisme, le mauvais comportement de certains enfants accueillis, le manque de confiance entre la famille d'accueil et les enfants accueillis et la maltraitance des enfants accueillis (Mukamurenzi, 1999). Les enfants qui n'ont pas été accueillis en familles ou dans les centres d'hébergement sont soit restés seuls dans les ménages d'enfants orphelins, soit devenus des enfants de la rue. De ce constat, on remarque la complexité et l'ampleur de la situation à laquelle le pays est confronté et à quel point la guerre et le génocide laissent les enfants dans une situation de vie difficile. Plus particulièrement au Rwanda, non seulement on a enregistré des pertes humaines et matérielles, mais aussi la perte des valeurs humaines et sociales. Par conséquent, les enfants qui ont traversé la guerre et le génocide n'avaient presque plus de repères, ni de modèles. Les adultes ont également été touchés par les événements et ne sont pas arrivés à soutenir adéquatement les plus jeunes (Murekatete, 1999). Certains adultes avaient perdu leurs enfants et d'autres membres de la famille, des amis, des voisins. Se remettre de cette situation et prendre la relève pour venir en aide aux plus jeunes n'était pas chose facile.

2.2.1 Ménages d'orphelins rescapés du génocide au Rwanda

Les recherches qui ont été réalisées auprès des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda montrent que les conditions de vie de cette catégorie de la population sont précaires. Il est à signaler que c'était une situation rare avant le génocide de 1994, et même si elle pouvait exister suite à la mort des parents, la gestion était plus facile et cela ne causait pas de problèmes, comme c'est le cas suite au génocide. Dushime (2004) affirme qu'avant le génocide, après la mort de deux parents, les enfants pouvaient rester dans la maison parentale à condition qu'il y ait un enfant majeur qui devienne chef de famille et d'autre part, que les parents aient laissé de quoi faire vivre leurs enfants. Dans le cas où tous les enfants étaient encore mineurs, ils pouvaient rester chez eux, mais en compagnie d'un membre de la famille plus âgé qui assurait la gestion du ménage. Même vivant seuls, ces orphelins étaient entourés d'affection et bénéficiaient d'un encadrement de la part des membres de la famille, des voisins, de la communauté et de l'état. Cette situation était exceptionnelle, car en général, lorsque les enfants perdaient leurs parents naturellement, ils étaient accueillis par la famille élargie, tels les grands parents, les oncles et les tantes. Il y avait quelques cas d'enfants qui étaient accueillis par les orphelinats, quand il n'était pas possible pour la famille élargie de s'occuper de l'enfant. La gravité et la nouvelle image de cette situation après le génocide est soulignée par l'ACORD (2001) « C'est la nature, et l'ampleur, ainsi que la manière de gérer la situation des orphelins qui vivent seuls dans les ménages qui ont changé suite aux conséquences de la guerre, des massacres et du génocide sur la famille et la société rwandaise » (p.15). Le fait que de milliers de

rwandais soient morts, atrocement tués par des voisins, ainsi que l'exil de milliers de rwandais vers les pays limitrophes ont eu pour conséquence le déchirement du tissu social qui a emporté avec lui la cohésion sociale, l'assistance mutuelle, les normes sociales de bon voisinage, et toute valeur sociale qui caractérisaient la société rwandaise d'autrefois (Dushime, 2004; Mukuzanyana, 2004). Pendant le génocide, il y a des enfants qui ont perdu tous les membres de la famille et qui sont restés totalement seuls. Ceux qui avaient la chance d'avoir des adultes proches qui ont survécu ou qui sont rentrés au pays après 1994 n'étaient pas nécessairement pris en charge par ces adultes car, ces derniers étaient eux-mêmes en phase de réhabilitation sur le plan psychologique et matériel. Le contexte social était problématique, ce qui rendait difficile la prise en charge et la gestion des orphelins en général, occasionnant ainsi la croissance des ménages d'orphelins. Une étude du ministère de l'Administration locale et des Affaires sociales en collaboration avec l'UNICEF (2001) souligne les conséquences du génocide et de la guerre par le fait qu'ils ont anéanti le tissu social de la société rwandaise. Des familles entières ont été décimées et l'aptitude des communautés à subvenir à leurs propres besoins a considérablement diminué. Cet anéantissement du tissu social a fait qu'un grand nombre d'enfants vivent dans une pauvreté tenace suite à la perte de leurs parents et que ces enfants perçoivent les mécanismes d'aide à leurs besoins comme insuffisants.

2.2.2 Difficultés des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages et les moyens susceptibles d'y remédier

Actuellement, la problématique des ménages d'orphelins interpelle l'état rwandais et d'autres intervenants. Malheureusement, les priorités sont si nombreuses qu'ils n'arrivent pas à soutenir adéquatement tous les membres de cette catégorie de la population qui représente en partie l'avenir du pays. Les orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls se heurtent à beaucoup de difficultés et cela, du fait que certains d'entre eux doivent assumer les responsabilités familiales au moment où ils devraient être éduqués. Le double statut de «parent- enfant» rend leur vie difficile, dans la mesure où ils ont à prendre seuls les décisions dans différentes situations de la vie, sans éclairage provenant d'adultes. Ils luttent pour survivre dans une pauvreté tenace, sans oublier les traumatismes qu'ils doivent vivre aux moments de reviviscence, quand les souvenirs de la perte de leurs parents et de leur propre vécu pendant le génocide reviennent à la surface.

Plusieurs études qui ont été réalisées auprès de cette catégorie de la population des orphelins ont relevé les problèmes que ceux-ci vivent. Les plus frappants sont liés à l'aspect d'ordre socioéconomique en l'occurrence la pauvreté qui se manifeste par des difficultés en rapport avec la nourriture, les vêtements, les soins de santé, les frais scolaires et les lourdes responsabilités qui leur sont incombées (Dushime, 2004; Mukuzanyana 2004; Muragizi Kanama, 2004; Rwabidadi, 2000). Les chercheurs mentionnent que beaucoup d'orphelins ont dû abandonner les études à cause de lourdes responsabilités qu'ils doivent assumer auprès de leurs jeunes frères et sœurs. Ainsi, leur

niveau d'instruction ne leur permet pas de trouver un emploi rémunérateur. En général, cela affecte la gestion et l'éducation des enfants dans les ménages. Face à cette situation, les orphelins du génocide qui vivent seuls dans les ménages éprouvent un sentiment de découragement, de tristesse, de désolation et de questionnement quant à leur propre avenir, ce qui nuit à leur équilibre psychologique. Cet aspect d'ordre psychologique est souligné par Muragizi Kanama (2004) de la façon suivante : « à cause des situations difficiles dans lesquelles ils vivent et continuent encore à vivre, certains orphelins chefs de ménage sont traumatisés, ils ont besoin de counselling pour qu'ils soient déchargés de leurs peines » (p.37).

Du côté social, l'étude du ministère de l'Administration locale et des Affaires sociales en collaboration avec l'UNICEF (2001) souligne que « les orphelins du génocide éprouvent un sentiment de suspicion, de méfiance et de peur envers les membres de la communauté, doutant toujours de l'identité du ou des meurtriers de leurs parents » (p.43). Mukuzanyana (2004) met en évidence le manque de contact humain avec les autres membres de la communauté chez ces orphelins, car ils n'entretiennent des relations sociales qu'entre eux. Selon Mukuzanyana (2004), il n'est pas bien qu'une telle vie solitaire puisse se normaliser par les interrelations de deux individus stressés et parfois inexpérimentés. Elle mentionne qu'ils ont besoin de soutien moral, de sécurité, d'amour, d'appartenance ou de reconnaissance. L'auteure rapporte également que le temps pour les loisirs et les repas n'existe pas chez ces orphelins, étant donné qu'ils sont toujours livrés à la débrouillardise pour la survie quotidienne.

Quoique les conditions de vie soient difficiles, il est à remarquer que le gouvernement rwandais et les organismes locaux et internationaux ont mis en place des services de soutien pour les orphelins et les personnes vulnérables. C'est en grande partie grâce à ces organismes que certains orphelins arrivent à survivre dans des conditions adverses. Les orphelins qui vivent seuls dans les ménages se débrouillent de différentes façons. Il y a ceux qui ont recours au Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide en ce qui a trait à la scolarisation et aux soins de santé (Dushime, 2004; Mukuzanyana 2004; Muragizi Kanama, 2004; Ruyonza, 2004). D'autres orphelins qui vivent seuls dans les ménages arrivent pour leur part à surmonter les problèmes rencontrés grâce à l'intervention des voisins, des amis, des organisations caritatives, des organismes nationaux et internationaux, des associations des enfants chefs de ménage et de la communauté (Dushime, 2004). Ces ressources permettent à certains orphelins de s'occuper de leurs frères et sœurs et de poursuivre des études en même temps. Dans le même contexte, Muragizi Kanama (2004) indique qu'il arrive que les chefs de ménage ne fréquentent pas l'école à cause des lourdes responsabilités, mais que le soutien de différents organismes locaux, dont le Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide est le plus important, peut être bénéfique sur le plan scolaire pour ceux qui sont à leur charge. En effet, les élèves qui vivent seuls dans les ménages n'éprouvent pas de difficultés en ce qui a trait aux frais scolaires, car le Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide et d'autres organismes qui interviennent auprès des orphelins du génocide versent des frais scolaires aux comptes des établissements scolaires qui ont accueilli ces orphelins et leur donnent le matériel scolaire. Cependant, en ce qui touche

les études supérieures, Mukuzanyana (2004) fait remarquer que le Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide exige l'excellence pour continuer d'être pris en charge, ce qui n'est pas évident pour les orphelins qui vivent seuls dans les ménages avec des difficultés diverses qui peuvent contrecarrer leur réussite scolaire. Cela diminue les chances de ces orphelins d'accéder au marché du travail qui exige de plus en plus un diplôme universitaire.

Comme le fait remarquer Mwumvira wa mushari (2004), les enfants orphelins du génocide s'adaptent mal en classe, en raison de problèmes psychologiques, de pauvreté, de manque d'encadrement familial, et de manque de concentration mentale. Selon lui, les difficultés d'inadaptation sont surtout liées à la pauvreté, aux responsabilités et aux problèmes inhérents à la reviviscence (flash-back) des événements tragiques qu'ils ont vécus. Pour pallier à ces difficultés, Mwumvira wa mushari (2004), mentionne qu'il y a des enseignants qui s'approchent d'eux en leur donnant le soutien moral afin que ces élèves puissent garder l'espoir dans la vie. Toutefois, il fait aussi remarquer qu'il y a beaucoup d'orphelins qui connaissent des échecs et qu'une petite minorité d'entre eux réussissent.

En ce qui a trait au soutien social et psychologique, certains orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages signalent qu'ils sont soulagés quand ils reçoivent de la visite et de l'aide de leurs camarades et de leurs amis qui ne sont pas orphelins. Cependant, d'autres dans la même situation éprouvent un sentiment de

tristesse et d'angoisse, dans la mesure où la visite leur rappelle les membres de leurs familles et surtout leurs parents qui ont été tués pendant le génocide et les massacres (Muragizi Kanama, 2004). Toujours dans la perspective de la survie et de ce qui permet aux orphelins qui vivent seuls de sortir de leurs difficultés, Dushime (2004) mentionne que les orphelins qui vivent dans la ville savent se débrouiller davantage que ceux qui vivent dans la campagne en passant d'associations en associations et en demandant de l'aide. Selon Dushime (2004), les orphelins qui vivent dans la ville n'ont pas les mêmes préoccupations que ceux de la campagne. Ceux qui vivent à la campagne ont beaucoup de travaux sous leur charge, comme puiser de l'eau, chercher le bois de chauffage, effectuer les travaux champêtres. Ces affirmations sont discutables, car le fait que les orphelins vivent dans la ville ne signifie pas nécessairement qu'ils n'auront pas à faire le même genre de travaux que ceux qui vivent dans la campagne ou que cela leur donne un accès facile aux services d'aide. D'autres facteurs sont à prendre en considération, comme la capacité et la débrouillardise pour solliciter de l'aide auprès des organismes. Rwabidadi (2000) mentionne que tous les orphelins se livrent à différents travaux moins rentables pour s'assurer un meilleur avenir. Il souligne que certains enfants, et surtout les garçons, travaillent dans les champs de tierces personnes. D'autres ne peuvent pas localiser les sources de leurs travaux journaliers; ils ne vivent que de petits boulots, ce qui signifie travailler pour quelqu'un moyennant une somme d'argent convenue, comme par exemple à titre d'aide-maçon, pour la construction des maisons, le nettoyage des véhicules, faire le transport des marchandises sur les places du marché, la réception dans les taxi bus, et le transport des personnes sur vélo. La plupart des filles dans les mêmes

conditions vivent de petits commerces qui ne leur permettent pas de subvenir aux besoins de la famille. Le soutien des amis est aussi mis en évidence par Rwabidadi (2000) comme source de soutien aux orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls. Les conditions difficiles dans lesquelles ils vivent font donc en sorte qu'ils recourent à des moyens de survie, qui, bien que dans l'immédiat, peuvent les aider à résoudre leurs problèmes temporairement, leur apportent tout de même d'autres difficultés. Les plus touchées sont les filles chefs de ménage qui sont victimes de promesse de mariage et d'aide. Ainsi, certains hommes se servent de la vulnérabilité socioéconomique de ces filles chefs de ménage en leur promettant de l'aide, le mariage ou un emploi et ces dernières se retrouvent souvent enceintes. Ce qui fait qu'en plus d'avoir à se préoccuper des petits frères et sœurs, elles devront également prendre soin de leurs propres enfants. Il ne faut pas ignorer que ce sont dans les mêmes conditions qu'elles peuvent être contaminées par le VIH Sida. Dans ce sens, Mukuzanyana (2004) affirme que ces orphelins essayent alors souvent de résoudre leurs problèmes par vandalisme ou délinquance.

En guise de conclusion sur la situation des orphelins du génocide et de façon particulière, ceux qui vivent seuls dans les ménages, nous remarquons qu'ils vivent dans des conditions difficiles et non souhaitables. Nous constatons les efforts des instances politiques et des organismes caritatifs en ce qui concerne l'aide accordée à ces orphelins sur le plan scolaire. Cependant, le soutien est encore insuffisant, compte tenu qu'il n'englobe pas tous les secteurs de la vie. Tel que mentionné précédemment, les écrits

montrent que même si l'école est gratuite pour ces orphelins, d'autres conditions, telles que pauvreté, responsabilité et traumatisme, empêchent ces orphelins de bénéficier pleinement de cette forme de soutien.

Les conditions d'obtention d'emploi au Rwanda exigent de plus en plus un diplôme universitaire. Par conséquent, ceux qui n'avancent pas dans les études ne trouvent pas un travail sécurisant. Beaucoup d'orphelins se voient refuser cette chance, car même s'ils reçoivent de l'aide de la part du gouvernement sur le plan scolaire à travers le Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide, d'autres comme la pauvreté, les responsabilités et les traumatismes, font que la majorité n'atteint pas les critères d'excellence pour bénéficier du soutien en ce qui a trait aux études universitaires. L'avenir de ces derniers est ainsi compromis.

Suite à ces conditions problématiques que vivent ces orphelins, beaucoup de chercheurs s'attardent à diagnostiquer les problèmes et semblent ignorer les possibilités dont certains orphelins disposent pour surmonter ces difficultés et tendre vers un meilleur avenir. Dans cette perspective, il est impérieux de regarder de plus près et de ne pas fermer les yeux sur la capacité de certains d'entre eux d'arriver à surmonter cette situation à risque en poursuivant leurs études jusqu'au niveau universitaire. Cette capacité renvoie au phénomène de résilience au sein de cette population, phénomène qui constitue l'élément central de la présente recherche. Il s'agit plus précisément de résilience scolaire. Toutefois, avant de tenter de comprendre l'origine et les facteurs qui ont rendu cette résilience possible, il s'avère nécessaire d'explicitier ce concept.

2.2 Concept de résilience

La résilience est un concept qui s'inscrit dans les préoccupations actuelles des chercheurs dans les sciences humaines telles que la psychologie, la psychiatrie, l'éducation, la sociologie et la santé mentale. Grâce à sa vision positive quant à la façon de voir et de traiter les expériences humaines, il revêt un grand intérêt en ce sens qu'il permet un changement de regard porté sur le vécu des individus dans différentes situations à risque. Comme le soulignent Poletti et Dobbs (2001), pendant très longtemps « la psychologie n'a étudié que les problèmes de santé mentale, les déviances, la pathologie. Elle a superbement ignoré l'immense majorité des gens qui, forts des ressources inouïes, ont été capables de traverser des épreuves incroyables, sans être détruits psychologiquement » (p.54). Avec les études sur la résilience, les chercheurs se servent des exemples de personnes qui ont pu surmonter l'adversité à laquelle elles ont été exposées sans se laisser anéantir par celle-ci. Évidemment, les spécialistes de ce concept insistent sur le fait que personne ne sort indemne de grandes épreuves de la vie (Vanistendael & Lecomte, 2000), mais les personnes résilientes trouvent les moyens d'atténuer l'impact de ces épreuves en les intégrant dans leur vie (Poletti & Dobbs, 2001). C'est dans ce contexte qu'on explique la variabilité de la résilience dans l'espace et dans le temps et selon les circonstances environnementales (Manciaux et al., 2001).

Pour mieux comprendre ce concept, nous allons le définir et donner un aperçu de son émergence à partir des écrits portant sur ce sujet. Ensuite, nous allons énoncer les facteurs de protection et les facteurs de risque susceptibles d'influencer la résilience. Enfin, nous terminerons cette partie par la résilience scolaire.

2.2.1 Émergence et définition

Le terme résilience prend son origine dans le domaine de la physique où il désigne la résistance au choc de certains matériaux (Lighezzolo & De Tychey, 2004). Sur le plan étymologique, il vient du latin, « salire » qui est traduit par « sauter en arrière, rebondir, être repoussé, jaillir » et du préfixe «re», indiquant la répétition, la reprise. Résilier, c'est bien « rebondir, aller de l'avant, après avoir subi un choc ou un traumatisme » (Poilpot, 2001, p.10). Transposée dans le domaine de la psychologie, la résilience dépasse la capacité de résister et de traverser les épreuves de la vie hautement risquées, en incluant une dynamique de vie positive qui associe souplesse et adaptation et qui permet d'aller de l'avant (Cyrulnik, 1999; Lighezzolo & De Tychey, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000). Les chercheurs qui s'intéressent à la résilience admettent que la résilience existe depuis longtemps, car le fait que certains individus résistent mieux que d'autres aux aléas de l'existence, à l'adversité, à la maladie, est un fait reconnu depuis des siècles, mais ce phénomène reste largement inexpliqué. Avant l'émergence du concept de résilience, le fait que certains individus arrivent à faire face aux grandes épreuves de la vie était associé à la notion d'invulnérabilité développée par Anthony (1987). Ce dernier a distingué quatre grandes catégories chez des enfants en les plaçant sur le continuum vulnérabilité- invulnérabilité :

- Les hyper vulnérables qui succombent à des stress ordinaires ;
- Les pseudo-invulnérables qui ont vécu dans un environnement excessivement protecteur et qui, à la moindre défaillance de l'environnement, s'effondrent avec lui ;

- Les invulnérables qui, exposés à un cumul d'événements traumatiques, se remettent très vite de chaque stress et
- Les non vulnérables, qui sont robustes dès la naissance et qui continuent à se développer de façon harmonieuse (p.27).

Par opposition à cette conception, Rutter (1993) souligne que cette notion semble impliquer une résistance absolue aux dommages, alors qu'il est pratiquement impossible qu'une personne ait une résistance absolue dans toutes les circonstances de la vie et en tout temps. Certains individus peuvent être plus résistants que d'autres, mais tout le monde a ses limites. Par ces critiques à l'encontre de la notion d'invulnérabilité, la résilience a pris place progressivement (Manciaux et al., 2001). Cette notion d'invulnérabilité et les discussions qu'elle a suscitées ont beaucoup aidé les chercheurs à mieux comprendre les faits observés. Ils ont pris en considération les interactions entre les individus et leur entourage, leurs conditions de vie, puis leurs milieux de vie, ce qui les a amenés vers des approches systémiques fécondes. Beaucoup de chercheurs s'accordent pour souligner que c'est grâce à l'étude longitudinale de Werner psychologue américaine, que le terme résilience a pris son terrain dans le domaine de la psychologie. Grâce à cette étude, la psychologie a eu le mérite d'être considérée comme la créatrice du concept de la résilience. Dans son étude qui a donné naissance au concept de la résilience, elle a suivi une cohorte de 698 enfants nés dans les bas-fonds d'une petite île de l'archipel de Hawaï. Parmi eux, il y en avait 200 qui, à l'âge de deux ans, présentaient tous les ingrédients pour mal finir, devenir asociaux, délinquants, parents

maltraitants et au mieux, des éternels assistés. Ces enfants étaient élevés dans des conditions misérables. Ils étaient issus de familles monoparentales, alcooliques, psychiatisées et étaient maltraités ou carencés en soins élémentaires et en affection. Bref, ces 200 enfants étaient tous vulnérables au plus haut degré, ce qui laissait présager un très mauvais pronostique psychosocial. Werner a été patiente et les a suivis pendant une période allant de vingt à trente ans. Sans avoir bénéficié de soins spécialisés, voilà que 70 de ces enfants, environ 30 %, ont réussi à réaliser une vie pleine de sens (*meaningful life*). En parallèle à ceci, Werner a remarqué qu'environ les deux tiers des sujets non résilients à l'adolescence le sont devenus à l'âge adulte. Le constat est qu'elle a enregistré près de 80 % d'évolutions positives au terme de son étude. Ces personnes ayant connu une évolution de vie positive malgré une exposition à des conditions difficiles au départ furent appelées résilientes par la psychologue (Anaut, 2003; Manciaux et al., 2001; Tomkiewicz, 2001; Vanistandael & Lecomte, 2000). Pour définir la résilience, deux éléments importants ont été pris en considération par les chercheurs. Il s'agit de résistance au traumatisme et de dynamique existentielle. Il est à signaler que la résilience dépasse la résistance elle-même et qu'elle est plus large que l'adaptabilité qui n'en est qu'une composante. Les chercheurs soulignent que les rapports entre la résilience et le *coping* sont plus subtils, car même si le *coping* se répète, il ne répond qu'à une situation bien précise et n'implique pas un projet de vie au-delà de l'événement. Le *coping* étant défini comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, permettant de gérer des demandes (exigences) externes et/ou internes spécifiques, évaluées comme mettant à l'épreuve ou excédant les ressources de la

personne» (Lazalus et Folkman, 1984; cités par Vinay et Esparbès-Pistre, 2000, p.17) À partir de ces constats, Manciaux et al. (2001) proposent une définition pragmatique et générale qui s'enracine dans les réalités éducatives, thérapeutiques et sociales : « la résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (p.17).

L'intérêt que revêt la résilience pour les chercheurs amène plusieurs perspectives qui se chevauchent autour de ce concept tout en le complétant. Les différentes approches que porte cette notion sont, entre autres, la résilience comme équilibre, la résilience comme processus dynamique et non pérenne, la résilience comme trait de personnalité et la résilience comme capacité d'adaptation (Anaut, 2003; Lighezzolo & De Tychey, 2004).

2.2.2 Résilience comme équilibre

Werner (cité dans Anaut, 2003) précise que la résilience peut varier en fonction des conjonctures, de l'âge, voire même du genre. Les individus résilients ne le sont pas dans toutes les circonstances, leur équilibre de résilience se construit sur des bases qui sont à la fois internes ou bien personnelles et externes, c'est-à-dire environnementales, dans une dynamique interactionniste. Anaut (2003) soutient ces propos comme suit : « Chez l'enfant comme chez l'adulte, la résilience résulterait d'un équilibre mettant en jeu l'interaction dynamique entre les divers facteurs de protection présents chez le sujet lui-même, mais également dans son environnement familial et social

(système éducatif et relations sociales et affectives extrafamiliales) » (p.45). Fortin et Bigras, cités dans Anaut (2003) poussent plus loin la compréhension de la résilience comme équilibre en précisant que celle-ci découle d'un équilibre entre les facteurs de risque et les facteurs de protection face aux événements stressants ou aux traumatismes.

2.2.3 Résilience comme processus dynamique adaptatif et processus non pérenne

Anaut (2003) précise que dans la perspective développementale, le processus de résilience n'est jamais totalement acquis, mais qu'il serait modulable en fonction de l'évolution du sujet au cours de son développement. Ainsi, la résilience pourrait se développer à différents stades de la vie du sujet et serait soumise à la temporalité et aux fluctuations de l'existence. Donc, la résilience semble ne pas être un processus permanent, acquis de façon stable et persistante. Elle se construit et peut être variable suivant les contextes environnementaux et les circonstances de la vie, tels que la nature des traumatismes, les contextes, la culture et les étapes de la vie (Manciaux et al. 2001; Poletti & Dobbs, 2001; Vanistendael & Lecomte, 2000).

2.2.4 Résilience comme trait de personnalité

Certaines recherches définissent la résilience à partir des traits de personnalité que possèdent la plupart des individus dits résilients. Cette approche de la résilience s'appuie sur les données proches de celles qui ont traité des procédures ou des stratégies d'ajustement ou de *coping*. De ces procédures découle la forme de résilience appelée «*ego-resiliency*» définie comme « la capacité d'adaptation aux circonstances variables et aux contingences environnementales, l'analyse du niveau de correspondance entre les

exigences situationnelles et les possibilités comportementales, et l'utilisation souple du répertoire disponible de stratégies de résolution de problèmes » (Block et Block, cités dans Anaut, 2003, p.46).

Parmi les caractéristiques d'une personnalité résiliente, nous pouvons retenir celles de Klohn (cité dans Lighezzolo & De Tychey, 2004) dont :

- la possibilité d'être heureux et satisfait, en donnant une direction et un sens à sa vie;
- la capacité à s'engager dans un travail productif, associant compétence et maîtrise de l'environnement ;
- une sécurité émotionnelle liée à une perception réaliste favorisant l'acceptation de soi et celle d'autrui et
- la capacité à nouer de bonnes relations avec les autres, incluant cordialité, chaleur et respect.

Lighezzolo et De Tychey (2004) mentionnent que ces traits de personnalité laissent évoquer la notion de tempérament. Ainsi, à partir des traits de caractère, tels que l'estime de soi, l'autonomie, l'orientation sociale positive, on parlera de tempérament résilient.

2.2.5 Résilience comme capacité d'adaptation

La résilience est définie, par Vanistendael et Lecomte (2000), comme une capacité qu'ont certains individus à surmonter les obstacles, les conditions difficiles et à poursuivre le cheminement normal de la vie. Vanistendael et Lecomte (2000) affirment que les enfants résilients ont en commun « un tempérament qui induit des réponses positives de leur entourage, une aptitude à analyser et à résoudre difficultés et problèmes, la croyance que la vie vaut, malgré tout, la peine d'être vécue » (p.11). Ainsi, la résilience comme capacité résulterait de l'interaction «sujet-environnement». Cette capacité permet à l'individu de percevoir et d'agir sur son environnement de manière significative (Anaut, 2003).

À la lumière de ces différentes perspectives du concept de résilience, on note une complémentarité, sans qu'il y ait, pour autant, un consensus. Pour notre étude, nous retenons la définition de Cyrulnik (1999) qui stipule que la résilience se présente comme étant « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » (p.10). Roskam et Vendenplas-Holper (2000) complètent cette définition en disant que les enfants résilients sont des enfants qui s'en sortent bien, en dépit de la présence dans leur environnement de sources de stress ou de privations. Ces définitions sont au cœur de notre recherche portant sur la résilience des étudiants orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages, plus précisément sur le plan scolaire. Nous désirons comprendre davantage ce qui leur a permis de développer leur résilience scolaire, manifestée, entre autres, par la

poursuite des études universitaires et ce, malgré les conditions difficiles auxquelles ils doivent faire face. C'est dans ce contexte que se situent les facteurs de protection et les facteurs de risque qu'il nous faut expliciter à ce stade-ci.

2.3 Facteurs de risque et facteurs de protection

On ne peut pas parler de résilience sans toutefois mentionner les facteurs de risque et les facteurs de protection, car la résilience est considérée comme un équilibre entre les deux. La documentation de deux sortes de facteurs permettra de mieux comprendre la façon dont la résilience se construit.

2.3.1 Facteurs de risque

Dans ce contexte, on parle de risque pour évoquer la probabilité qu'ont les enfants de subir un dommage, la possibilité d'être exposés à un danger ou d'être exposés à une blessure. Sous l'angle de la psychopathologie de l'enfant, Marcelli (1993) définit les facteurs de risque comme « toutes conditions existentielles chez l'enfant ou dans son environnement qui entraînent un risque de morbidité mentale supérieur à celui qu'on observe dans la population générale à travers les enquêtes épidémiologiques » (p.398). En psychologie, les facteurs de risque sont des variables qui sont susceptibles de provoquer l'apparition ultérieure de pathologies et d'inadaptations (Anaut, 2003). Les risques qui peuvent survenir dans l'enfance sont associés surtout à la solitude. La solitude affective dans la famille apparaît le plus souvent suite aux situations de maltraitance ou d'inceste (Hanus, 2001). Les recherches dans ce domaine se préoccupent de comprendre les facteurs de risque chez les enfants en vue de les prévenir dans la

mesure du possible. Situés dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), les facteurs de risque sont en général subdivisés selon leur provenance et sont ainsi regroupés en trois catégories :

- les facteurs liés à l'enfant,
- les facteurs liés à la configuration familiale et
- les facteurs sociaux-environnementaux.

Les facteurs de risque centrés sur l'enfant sont entre autres, la prématurité, la souffrance néo-natale, la gémellarité, la pathologie somatique précoce, les handicaps, les déficits cognitifs et les séparations maternelles précoces. Les facteurs liés à la configuration familiale comprennent la séparation parentale, la mésentente chronique, la violence, l'alcoolisme, la maladie chronique d'un parent, le couple incomplet, le décès d'un proche. Les facteurs sociaux-environnementaux sont la pauvreté et la faiblesse socioéconomique, l'absence d'emploi, le logement surpeuplé, la situation des migrants, etc. (Anthony & Chiland, 1980; Garnezy et al., 1996 cités dans Anaut, 2003). Il est à noter que la source de risque n'est pas souvent le facteur de risque pris isolément, mais la constellation de plusieurs facteurs. Ainsi, la présence d'un seul facteur a peu d'influence, mais la présence de plusieurs facteurs chez un même individu peut engendrer des effets néfastes (St-Onge, 2003). Les facteurs de risque ont pour conséquence d'augmenter les difficultés développementales chez l'individu et de le rendre vulnérable face aux différents problèmes de la vie. En ce qui concerne les situations à risque, il est important de souligner qu'il ne s'agit pas seulement de

situations extrêmes qui sont souvent collectives, d'autres apparemment moins graves, mais plus durables, peuvent aussi être potentiellement déstabilisantes (Manciaux et al., 2001). À titre d'exemple, le génocide est un cas qui présente extrêmement de risque pour ceux qui le vivent, mais la grande pauvreté, l'isolement social, sont également des événements qui comportent un risque, surtout quand ils perdurent dans le temps. Dans le contexte de notre étude, les facteurs de risque présents dans les ménages d'orphelins rescapés du génocide sont susceptibles d'être en lien avec une pauvreté tenace, le manque d'affection, des problèmes de traumatisme et de santé mentale liés aux séquelles du génocide et des massacres, la consommation de drogues et d'alcool par certains orphelins, et le fait que certains orphelins doivent s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs sans ressources suffisantes. Les facteurs de risque n'entraînent pas forcément de dommages sensibles chez la personne. Il y a des individus qui sont exposés aux différents facteurs de risque, sans pour autant être perturbés par ces derniers. Ces individus disposent de ressources internes et externes leur permettant de contrecarrer les effets néfastes des facteurs de risque. Ces ressources qui atténuent l'impact des facteurs de risque sont connues sous le nom de facteurs de protection (St-Onge, 2003).

2.3.2 Facteurs de protection

Par opposition aux facteurs de risque, les facteurs de protection servent à modifier la situation présentant un risque en réduisant l'effet du risque et les réactions en chaîne négatives (St-Onge, 2003). Ces facteurs de protection offrent donc une résistance au risque. Tout comme les facteurs de risque, les facteurs de protection résultent des caractéristiques individuelles et des appuis du milieu (famille et extrafamilial). Ces facteurs participent à la protection du sujet afin d'atténuer l'impact des situations adverses (Anaut, 2003). Puisque l'objectif du présent travail est de dégager les facteurs qui ont soutenu la résilience scolaire des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda, il est important de documenter différents éléments susceptibles de favoriser la résilience et ce, compte tenu de différentes ressources présentes aussi bien chez l'individu que dans son entourage.

2.3.2.1 Facteurs familiaux

Pour ce qui est des éléments susceptibles de favoriser la résilience, les chercheurs dans ce domaine mettent l'accent sur le rôle de la relation d'attachement. Cet attachement constitue en grande partie les ressources internes de l'individu. Cyrulnik (2003) explique que les ressources internes, sont celles qui ont été imprégnées au cours du développement par une figure d'attachement : un objet hypersignifiant, l'objet maternel quelle que soit la figure d'attachement : mère, père, autre femme, autre homme, etc. L'auteur souligne que si cette figure d'attachement a permis à l'enfant d'acquérir un attachement confiant, qui a créé une stabilité interne avant le fracas, cela va devenir une

ressource interne. Cette ressource permet, quand il y a un événement traumatisant qui survient dans la vie de l'enfant, d'affronter le coup et de rebondir après le traumatisme. Il souligne que si l'attachement confiant a été imprégné, cet enfant ou cet adulte, lors du traumatisme sera en mesure d'aller chercher autour de lui la figure d'attachement ou la personne qu'il transformera en figure d'attachement. Si l'individu trouve autour de lui une autre personne qui accepte de se laisser transformer en figure d'attachement, la métaphore du tricot qui signifie la relation affective de l'adulte envers l'enfant ou l'adulte blessé, permettra de tutoriser le blessé et de rendre possible la résilience. Ainsi, quand les parents ou d'autres adultes offrent un attachement confiant à l'enfant, ils contribuent de façon significative à la construction de la résilience. Cette importance du rôle d'attachement est soulignée par Vinay, Esparbès et Tap (2000) qui stipulent que l'attachement est une base de sécurité qui permet au sujet de se socialiser et de construire sa propre identité, dans un mouvement d'autonomisation lui permettant de se réaliser en tant que personne.

Dans le même ordre d'idées, Vanistendael et Lecomte (2000) indiquent que la qualité de la relation affective entre parent et enfant peut stimuler le processus de résilience en ce sens qu'elle joue un rôle important dans l'estime de soi de l'enfant, qui est à son tour une composante de la résilience. Benard (2004) abonde dans le même sens et met en évidence trois éléments du milieu familial susceptibles de favoriser la résilience, en ce sens qu'ils permettent à l'enfant de devenir autonome et responsable. Il s'agit d'une relation de soutien de la part des parents, des attentes élevées vis-à-vis de

l'enfant et les opportunités qui lui sont offertes de participer et de contribuer à la vie de son milieu. Vanistendael et Lecomte (2000) complètent ces propos en soulignant que pour favoriser la résilience, il faut responsabiliser l'enfant tout en tenant compte de ses possibilités. Ils soulignent que responsabiliser l'enfant lui donne le sentiment d'être utile et apprécié. Dans le même contexte, Cyrulnik (2001) explique que pour aider les enfants blessés à surmonter leurs traumatismes; il faut les inviter à être actifs et créatifs. Anaut (2003) donne d'autres indicateurs familiaux qui sont en mesure de jouer un rôle protecteur. Elle mentionne, entre autres, la chaleur humaine, la cohésion et l'harmonie familiales qui sont susceptibles de favoriser la résilience. Benard (2004), Vanistendael et Lecomte (2000) ajoutent des éléments du milieu familial ou extrafamilial qui jouent un rôle crucial dans le développement de l'enfant et par la suite dans la construction de la résilience. Il s'agit de l'amour, de l'acceptation fondamentale, de l'empathie, de la confiance que l'enfant reçoit de son entourage et vice versa.

Un autre facteur familial qui favorise la résilience est en rapport avec la protection que les parents offrent aux enfants pendant les moments difficiles. S'agissant de la pauvreté par exemple, Benard (2004) mentionne que l'élément protecteur par excellence pour les enfants évoluant dans la pauvreté est l'affection reçue des parents. Dans ce contexte de soutien parental dans les moments difficiles comme facteur de résilience, Baddoura (1998) donne l'exemple des enfants qui ont traversé la guerre au Liban. Il souligne que dans cette période, les enfants bien entourés par leurs familles ont nettement moins souffert des horreurs de la guerre que ceux qui n'avaient pas bénéficié

de cette protection. Baddoura (1998) mentionne que dans cette situation, la famille a été considérée comme un puissant amortisseur contre les chocs psychiques pour les enfants. Il indique que les facteurs protecteurs de l'enfant, durant les périodes de stress, résident dans la qualité du milieu familial et que « c'est dans la mesure où il rompt l'étayage parental que l'événement provoque une perturbation chez l'enfant » (P.81). Dans la même perspective, Cyrulnik (2001) donne l'exemple des enfants qui ont vécu les bombardements de Londres en 1942. Il mentionne que ces enfants n'avaient pas eu de troubles quand ils étaient entourés des familles sereines, mais que lorsqu'ils étaient entourés par des adultes anxieux, et où les morts empêchaient la mise en place de la résilience, une grande proportion des enfants manifestait des troubles parfois graves. Il affirme que c'est la manière dont les figures d'attachement traduisent la catastrophe en exprimant leurs émotions qui calme l'enfant ou l'affole. L'importance de la famille dans le développement de la résilience reste de grande importance même si on n'ignore pas que c'est aussi dans la famille que les enfants peuvent subir toutes sortes de maltraitance et d'abus (Vanistandael & Lecomte, 2000).

Des éléments tels que l'amour, le soutien, l'acceptation inconditionnelle, la confiance, que l'enfant puise auprès de ses proches structure sa propre personnalité. Lorsqu'il est question des composantes de sa personnalité, on parle des facteurs individuels. Dans la partie qui suit, nous allons aborder les facteurs individuels qu'on retrouve chez des personnes dites résilientes.

2.3.2.2 Facteurs individuels

Les chercheurs qui s'intéressent au concept de la résilience ont essayé de relever, à partir des expériences des personnes considérées comme résilientes, des facteurs individuels qui permettent de favoriser la résilience. Parmi ces caractéristiques, Anaut (2003) mentionne le tempérament et les aptitudes cognitives. À leur tour, Manciaux et al. (2001) mentionnent que les facteurs de protection propres au sujet résilient sont l'estime de soi, la sociabilité, le don d'éveiller la sympathie, un certain sens de l'humour, un esprit d'anticipation et de planification, un projet de vie. À ces facteurs, Vanistendael et Lecomte (2000) ajoutent la capacité de trouver un sens à la vie, aspect lié à la vie spirituelle et à la religion, des aptitudes et le sentiment de maîtrise (au moins un peu) de sa vie, l'amour-propre, le sens des responsabilités, l'engagement et l'empathie. D'autres caractéristiques qu'on retrouve chez une personne résiliente sont des compétences sociales, des capacités à résoudre des problèmes, une certaine autonomie, un sens de l'avenir avec une orientation et des objectifs (Benard, 2004; Ehrensaft & Tousignant, 2001).

Un autre élément qui peut favoriser la résilience est en lien avec la réaction de l'enfant quand il a été abandonné par ses parents. Hanus (2001) souligne que c'est suite aux sentiments d'infériorité, de honte et de culpabilité causés par cet abandon que l'enfant va devenir résilient avec une grande force. L'auteur donne l'exemple de Monsieur Thorez qui fantasmaient sur le fait de pouvoir dire à son père qui l'avait abandonné « vous m'avez renié, et regardez ce que je suis devenu » (p.77). Cette

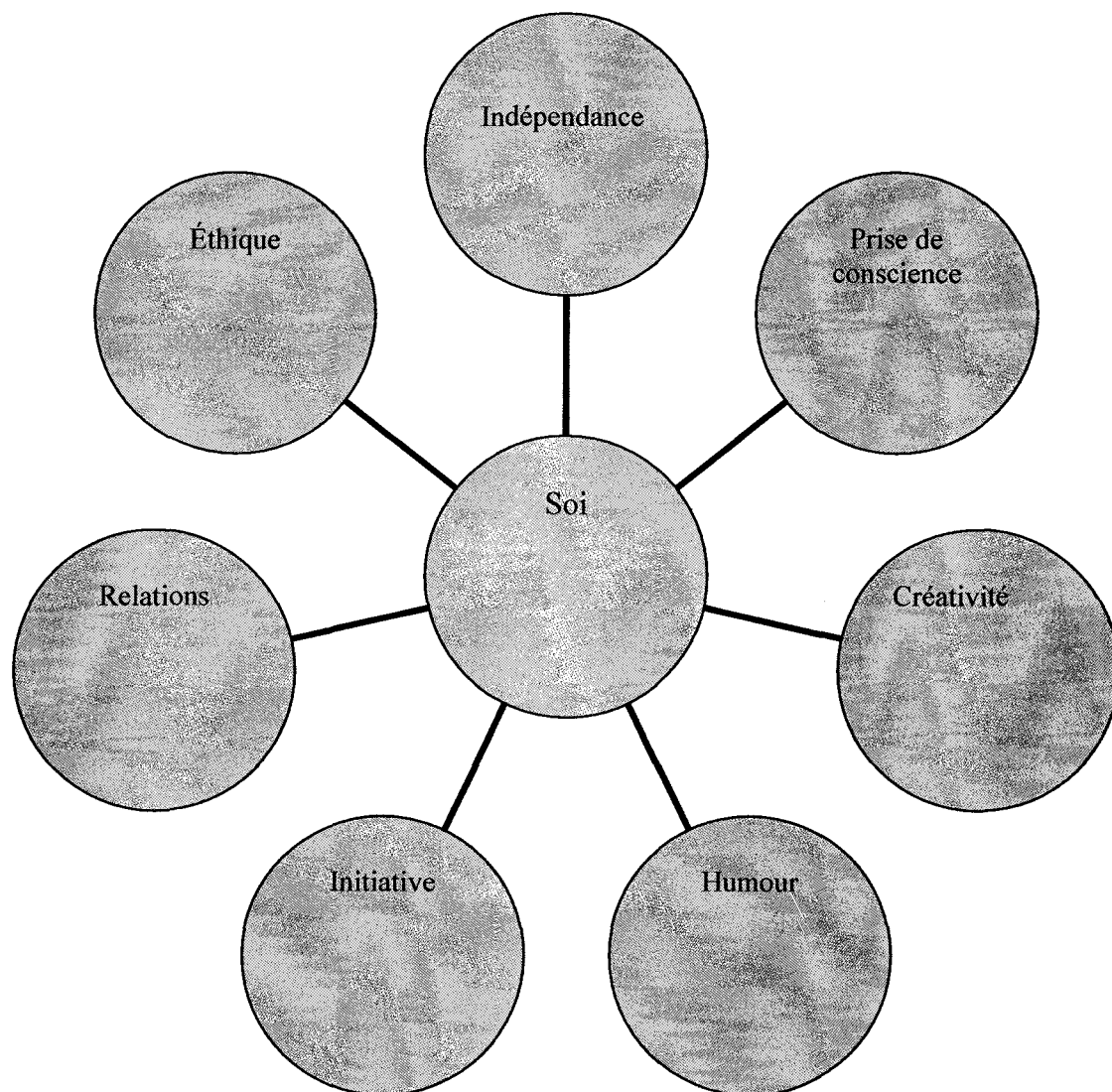
résilience a une forme de revanche, de vengeance, comme le conclut Hanus (2001). Toujours dans le souci de comprendre la résilience, deux chercheurs Poletti et Dobbs (2001) ont fait une recension d'écrits et ont mis en lumière les éléments susceptibles de favoriser la résilience. Elles mentionnent les recherches de deux américains Wolin et Wolin (1993) qui parlent de résilience au pluriel pour décrire des ensembles de ressources ou des forces que possède une personne. Poletti et Dobbs (2001, p.32-34) ont remarqué, dans les travaux des Wolin, sept formes de résilience qui se développent différemment chez divers enfants, adolescents et adultes et qui prennent des formes variées.

Ces sept aspects fondamentaux de la résilience sont :

1. La prise de conscience qui est la capacité à identifier les problèmes, leurs sources, et à chercher des solutions pour soi-même et pour les autres, tout en étant sensible aux signaux donnés par l'entourage;
2. L'indépendance qui est basée sur la capacité d'établir des limites entre soi-même et les personnes proches, de se distancier de ceux qui nous manipulent et de rompre les relations de mauvaise qualité;
3. Le développement de relations satisfaisantes avec les autres, la capacité de choisir des partenaires en bonne santé mentale;
4. L'initiative qui permet de se maîtriser et de maîtriser son environnement en trouvant du plaisir à des activités constructives;

5. La créativité qui permet d'oublier la souffrance intérieure et d'exprimer positivement ses émotions;
6. L'humour dont le but est de diminuer la tension intérieure et de déceler le comique au cœur de la tragédie et
7. L'éthique qui guide l'action parce que l'on sait ce qui est bien et ce qui est mal et qu'on accepte de prendre le risque de vivre sur la base de ces valeurs. L'éthique permet aussi de développer l'entraide et la compassion.

Figure1 : Sept aspects fondamentaux de la résilience selon Wolin et Wolin (1993)



Mis à part les facteurs familiaux et les facteurs individuels, l'environnement externe offre des possibilités non négligeables dans la construction de la résilience. C'est ce que nous allons traiter dans la suite.

2.3.2.3 Facteurs extrafamiliaux

En dehors de la famille et des caractéristiques individuelles, la construction de la résilience est favorisée par le soutien social que l'individu reçoit des personnes qui lui font confiance et en qui il a confiance (Benard, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000). Ce sont ces personnes que les chercheurs dans le domaine de la résilience appellent des véritables tuteurs de résilience (Manciaux et al., 2001). Dans ce contexte, Anaut (2003) mentionne que les facteurs extrafamiliaux peuvent provenir par exemple d'un riche réseau social de pairs, de professeurs ou de travailleurs sociaux. Dans le même ordre d'idées, les études sur les facteurs de protection ont démontré que « le réseau de soutien social de l'adulte constitue un facteur de protection très efficace contre les situations stressantes » (Jourdan et al., 1998). Vanistendael et Lecomte (2000) soulignent qu'au cœur de ces réseaux sociaux, il doit y avoir l'acceptation inconditionnelle de l'enfant en tant que personne. Ils font mention d'une rencontre fortuite parmi les éléments susceptibles de favoriser la résilience. Cette rencontre se fait entre le blessé et une autre personne qui croit en la valeur du premier, au-delà des symptômes et des comportements apparemment mauvais, ce qui permettrait de développer la résilience. Pour ce cas, Vanistendael et Lecomte (2000) ont donné l'exemple d'un ex-enfant de la rue qui a répondu comme suit quand on lui a demandé ce qui l'avait incité à abandonner ce lieu : « beaucoup de facteurs ont joué un rôle, mais j'ai vraiment pris un tournant à partir du jour où un homme, un éducateur de rue, m'a fait comprendre qu'il croyait réellement en moi. Il a su reconnaître mes possibilités réelles, au-delà de mes problèmes apparents de comportement » (Vanistendael & Lecomte, 2000, p.41).

Un autre élément qui permet la construction de la résilience que Vanistendael et Lecomte (2000) ont mis en évidence est celui en rapport avec l'idée de comparaison que les blessés utilisent pour surmonter les situations adverses. Ils soulignent que les victimes peuvent non seulement se rassurer en se comparant à d'autres personnes plus malchanceuses qu'elles, mais également en comparant leur état à une situation hypothétique pire qui pourrait leur être arrivée. Cela les aide à minimiser leur souffrance et à la surmonter. En parallèle à ceci, les auteurs mentionnent un autre élément, soit celui d'entraide entre les victimes, soit par le partage de leurs expériences et la recherche des solutions à leurs problèmes. Cependant, ils soulignent que le soutien entre victimes n'est pas toujours efficace quand il ne s'agit que de partager les expériences douloureuses qui peuvent contribuer à faire revivre la douleur qu'a provoquée l'événement traumatisant et à contrecarrer la résilience. Ici, l'aide des professionnels s'avère nécessaire.

À leur tour, Ehrensaft et Tousignant (2001) mettent en évidence le rôle de différents niveaux de l'écologie sociale (famille, quartier, communauté, société, culture). Ils indiquent, en citant l'étude d'Eldebour (1993), qu'au niveau de l'entourage la présence d'une communauté culturelle d'appartenance, l'idéologie politique, les croyances religieuses, et les attitudes envers la violence peuvent favoriser la résilience. Ils soulignent également le rôle protecteur de la mémoire collective dans la résilience face aux traumatismes. Ils donnent en exemple des adolescents réfugiés rwandais pour qui la mémoire collective émerge comme un élément primordial dans le développement du sens et de la résilience face aux traumatismes du génocide et de guerre. Ehrensaft et

Tousignant (2001) remarquent que l'on ne peut être résilient, seul, sans la présence d'un environnement qui vise à rétablir un équilibre à la suite d'une rupture.

La liste des facteurs susceptibles de favoriser la résilience n'est pas exhaustive, dans la mesure où chaque individu est unique et que pour surmonter les conditions difficiles, il peut s'appuyer sur les ressources personnelles et celles se trouvant dans son entourage, mais tout en considérant la nature du traumatisme à surmonter et ses propres expériences antérieures. Nous remarquons que les auteurs ont inventorié des éléments presque semblables bien qu'ils soient énoncés différemment selon leur vision et le contexte de leurs recherches. Cependant, leurs études sont complémentaires.

2.4 Processus de construction de résilience

Étant donné que la résilience n'est ni absolue ni stable, les chercheurs dans ce domaine admettent qu'elle doit donc être encouragée sans cesse. C'est pourquoi Cyrulnik (2003) parle d'un processus dynamique, constant, depuis l'enfance jusqu'au quatrième âge. Il affirme que toute leur vie, les enfants blessés ont à travailler ce processus de résilience, à le négocier. Selon cet auteur, « c'est une transaction et un développement constants de toute notre vie, à cause de la signification qu'il prend de notre enfance abîmée ». (p.55). L'auteur mentionne également que pour parler de la résilience, il faut qu'il y ait un traumatisme : « Il faut avoir côtoyé la mort, celle de quelqu'un qu'on a aimé ou la sienne » (p.57). Bref, selon Cyrulnik (2003) avant l'événement traumatisant, il faut que l'individu ait acquis des ressources internes.

Pendant l'événement du traumatisme, il y a la signification que l'on attribue à l'événement et après, il y a les ressources externes que la culture, la société ou la famille mettent à la disposition du blessé.

Le même constat est fait par Poletti et Dobbs (2001) qui soulignent que la manière dont le blessé arrive à surmonter la souffrance ou à ne pas la surmonter dépend à la fois :

« de son patrimoine génétique, des circonstances de sa petite enfance, des messages qu'il a reçus, des attachements qu'il a pu créer et de la sécurité qu'il a ressentie dans ses attachements, de sa manière d'entrer en contact avec les adultes, de sa santé physique et de son apparence, de son intelligence et de sa créativité, mais aussi de l'environnement dans lequel il se trouve, de la présence ou de l'absence de personnes saines dans son entourage, des circonstances politiques, religieuses, sociales et culturelles dans lesquelles il évolue » (p.35).

Dans le même contexte, Ehrensaft et Tousignant (2001) soulignent que le développement de la résilience résulte d'une interaction entre divers niveaux de système qui régissent l'enfant, soit l'ontosystème (les caractéristiques internes de l'enfant), le microsystème (la famille), l'exosystème (la communauté) et le macrosystème (la culture, le système politique). Benard (2004) complète ces propos en mentionnant des ressources communautaires susceptibles de favoriser la résilience dont l'apport des voisins, des amis, des enseignants et de toute autre personne en mesure de soutenir les jeunes.

Dans cette perspective de la construction de résilience, Cyrulnik (1999) parle de tuteurs de résilience pour désigner les personnes significatives qui soutiennent et favorisent chez l'enfant la croissance malgré les conditions difficiles que traverse ou

qu'a traversées cet enfant et qui ont eu un impact négatif sur son développement. Ces tuteurs de résilience aident les enfants blessés à reprendre leur développement. Benard (2004) ainsi que Vanistendael et Lecomte (2000) indiquent que les tuteurs de résilience peuvent provenir respectivement des trois milieux de l'entourage de l'enfant dont la famille, l'école et la communauté. Quel que soit le milieu, ces tuteurs de résilience sont des personnes qui croient en l'enfant ou en l'adulte, qui lui font confiance et en qui il fait confiance.

Tous les facteurs précédemment mentionnés peuvent contribuer à la construction de la résilience et à la reprise du développement de l'individu exposé aux divers facteurs de risque. Cependant, il faut souligner que la valeur protectrice d'un facteur peut dépendre du contexte et des circonstances au cours desquelles ce facteur est utilisé, ainsi que de l'âge du sujet. Manciaux et al. (2001) donnent l'exemple de l'estime de soi qui peut rendre l'individu arrogant quand elle est très développée, alors que d'habitude, elle fait partie des facteurs de protection.

En ce qui concerne les liens qui existent entre les facteurs de risque et les facteurs de protection, Vanistendael et Lecomte (2000) apportent une nuance importante et nous invitent à être attentifs et critiques par rapport aux deux notions. Ils soulignent que les relations entre les facteurs de risque et les facteurs de protection ne fonctionnent pas sous forme de chaîne, où un élément entraîne un autre, ni de faisceau, où un élément entraîne plusieurs autres, mais qu'au contraire, l'image la plus pertinente est celle du

réseau où différents facteurs entretiennent des relations complexes, constituées des causalités probabilistes et de multiples phénomènes rétroactifs (*feedback*). Ces auteurs nous invitent à ne pas établir une distinction systématique entre facteurs de risque et de protection, mais plutôt de discerner dans chaque situation ce qui est risque ou protection, en utilisant des critères adaptés au contexte et aux personnes concernées.

Parmi les milieux qui entourent l'enfant, le milieu scolaire occupe une grande place. Ainsi, le secteur scolaire est mieux placé pour offrir les facteurs en mesure de favoriser la résilience ou de la soutenir. La présente étude analyse la résilience des étudiants rescapés du génocide sur le plan scolaire. Il est donc question de dégager les facteurs de protection qui favorisent cette résilience. Pour ce faire, il est nécessaire de documenter la résilience scolaire.

2.5 Résilience scolaire

Il est à remarquer que jusqu'à présent, les écrits traitent la résilience d'une façon générale, en s'intéressant à la capacité qu'ont certaines personnes à surmonter les événements à risque. La résilience scolaire apparaît d'une part, comme une composante de la résilience en général, et d'autre part, comme un résultat de la résilience globale, en ce sens que le milieu scolaire peut offrir des éléments qui favorisent la résilience et que la résilience scolaire peut provenir des capacités qu'ont les jeunes à faire face aux difficultés.

Selon Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001), la résilience scolaire fait référence « aux facteurs individuels ou sociaux qui favorisent l'adaptation et la réussite scolaire chez les élèves confrontés à une quantité élevée des conditions adverses » (p.151). Une étude sur la résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones, réalisée auprès des élèves autochtones en provenance de la réserve de Betsiamite a montré que les élèves résilients dans le domaine scolaire développent un sentiment de contrôle interne et d'autonomie. Ces élèves témoignent d'une capacité à utiliser adéquatement les ressources du milieu, particulièrement celles du milieu scolaire. La persévérance scolaire de ces élèves s'explique par le fait que la réussite scolaire leur permettrait la mobilité hors du milieu d'origine identifié comme source d'adversité. Les conditions adverses que connaissent ces enfants se situent surtout au plan socioéconomique, dont la pauvreté, le sous-emploi, le désœuvrement, ainsi que l'insalubrité et le surpeuplement des logements (Larose, 1991a, 1992 : cité dans Larose et al., 2001). Dans le milieu où vivent ces enfants, la réussite scolaire et surtout la persévérance scolaire y sont rares. Toutefois, certains jeunes de ce milieu poursuivent des études et font de leur mieux pour réussir afin de pouvoir s'intégrer efficacement sur le plan social, d'où la résilience scolaire de ces derniers. Ces propos rejoignent ceux d'Anaut (2003) qui souligne que le domaine scolaire est un des trois domaines importants pour le développement de la résilience en lien avec l'environnement (les deux autres étant la famille et la communauté d'appartenance ou société). Anaut (2003) souligne que le secteur scolaire influe sur la résilience de deux façons différentes. D'une part, il peut soutenir la résilience pour les élèves qui réussissent bien leurs études malgré

un environnement familial défaillant ou inadéquat, pauvre ou différent. L'expérience de réussites scolaires peut renforcer le sentiment d'efficacité et de compétence de l'enfant, ce qui favorisera son adaptation plus globale. D'autre part, la scolarisation peut apporter des éléments de stabilité relationnelle et éventuellement affective susceptibles de favoriser le processus résilient. Ainsi, le domaine scolaire apparaît comme un des lieux privilégiés d'émergence et de stimulation de la résilience.

Toujours dans cette perspective de résilience scolaire, Vatz-Laroussi, cité dans Moisan (2004), mentionne le concept de «tuteur de résilience», qui désigne une personne qui soutient l'élève dans son cheminement scolaire, en lui servant de modèle et en l'aidant à mobiliser ses ressources afin de surmonter les difficultés éprouvées. Ce tuteur de résilience est soit membre de la famille, de l'école ou peut même provenir de l'extérieur de ces deux milieux. De son côté, Bouteyre (2004) explique que la réussite scolaire peut aider à faire face dans le temps à un stress particulier ou à une somme de stress quotidiens et permettre par la suite le développement de la résilience et la lutte contre l'adversité (dépression, troubles psychopathologiques). L'auteure souligne que le domaine scolaire apparaît comme un lieu privilégié de développement de résilience à travers les relations d'étayage avec les pairs d'une part et d'autre part avec les identifications et autres formes d'aide que les élèves reçoivent auprès d'adultes tels les enseignants et les éducateurs. Ces relations sont une source d'aide pour pallier aux lacunes familiales qui caractérisent les milieux environnementaux dans lesquels vivent les enfants (Anaut, 2003).

C'est ce que Poletti et Dobbs (2001) affirment en ces propos « l'école est un lieu essentiel pour les enfants en souffrance, où la résilience peut être soutenue, favorisée » (p.45). Elles mentionnent que hormis la famille et les proches, c'est souvent un enseignant qui peut être cet adulte servant de modèle positif. Elles indiquent que l'école toute entière pourrait être un lieu de relations positives entre enseignants et élèves, entre les élèves eux-mêmes et entre enseignants et parents. Tout en soulignant qu'il ne s'agit pas de « mettre en place » de nouveaux programmes ou de nouvelles stratégies, elles mentionnent l'importance de changer le type de relations qui s'établissent, afin que puissent être manifestées au sein même de l'école des valeurs telles que le respect, la compréhension, la compassion et l'attention pour l'autre. Benard (2004) abonde dans le même sens et souligne que si le milieu familial est défaillant, le milieu scolaire peut pallier à cette défaillance et devenir un milieu protecteur. L'auteure indique que les relations sociales du milieu scolaire comme les valeurs spirituelles, l'entraide, le développement des compétences sociales, la résolution des problèmes, l'autonomie, la planification, l'espoir dans l'avenir, les relations de soutien et de confiance de la part des enseignants et des pairs sont aussi des éléments qui soutiennent la résilience. Selon cette auteure, on apprend mieux des professeurs en qui on a confiance et qu'on respecte et réciproquement. Elle souligne qu'en dehors des apprentissages scolaires, l'enseignant susceptible de favoriser la résilience est celui qui inspire confiance, qui écoute, qui s'intéresse à ses élèves et à leurs vécus en dehors du milieu scolaire. Cet enseignant communique à ses élèves des messages avec des attentes élevées et leur fait comprendre

qu'ils sont capables de réaliser des tâches qui leur paraissent difficiles, tout en leur apportant son soutien.

Dans la même perspective, Royal (2001) fait remarquer que l'école devrait favoriser la résilience en ces termes :

« Il m'a immédiatement semblé que l'école devait assumer toutes les responsabilités que sa mission lui confère à l'égard des élèves dont elle a la charge, lesquels ne sont pas des abstractions désincarnées mais des enfants et des adolescents dont les bonheurs et les malheurs influent sur les apprentissages et dans tous les cas, rappellent les adultes à leur devoir de protection» (P.15)...

«Il m'est apparu que malgré d'indéniables progrès déjà réalisés, elle pouvait et devait mieux faire, qu'il s'agisse de sa capacité à détecter les violences hors ses murs, et notamment dans l'entourage familial, comme des atteintes à l'intégrité des enfants perpétrées dans le cadre scolaire de part son contact quotidien des élèves de tous âges (p.16).

L'école ne contribue pas nécessairement à favoriser la résilience scolaire et par là, la résilience générale. Plus précisément au Rwanda, avant le génocide de 1994, l'école a été un milieu de risque pour les élèves tutsis, pour qui l'accès à l'école secondaire et aux études supérieures était difficile, en raison de l'orientation politique de cette époque et du système scolaire qui visaient à les exclure ou à n'inclure qu'un nombre très limité. Ces enfants n'échappaient pas à la discrimination et à différentes sortes de maltraitance au sein même de l'école. En clair, la majorité des élèves tutsis étaient discriminés par le système scolaire d'avant 1994. C'est ce qu'affirme un des jeunes orphelins du génocide: « I remember one day when I was in the 5th year in my primary school, our teacher asked tutsi to put up their hands. Since that day, our

classmates changed their attitudes towards us...there is a big distance between us » (Miller, Miller & AOCM, 2004, p. 22). Mujawayo et Belhaddad (2004) font le même constat quand elles mentionnent la fameuse fiche signalétique sur laquelle était inscrite l'ethnie d'appartenance de chaque élève dès la fin du primaire. Comme le font remarquer les auteures, cette fiche était un traumatisme pour tous les enfants tutsis, car elle servait en grande partie à les exclure des écoles, à l'exception de l'école primaire. Dans la même veine, Erny (2003) mentionne que la deuxième république rwandaise a non seulement renforcé le système de quotas ethniques et régionaux, mais qu'elle l'a rendu obsessionnel dans les écoles. Ce sont ces mêmes élèves qui étaient touchés par cette discrimination sur le plan scolaire avant 1994 et qui ont perdu leurs parents pendant le génocide, qui nous intéressent dans le cadre de cette étude. Parmi eux, nous nous intéressons, à ceux qui, suite à la perte de leurs parents, vivent seuls dans les ménages et ont poursuivi leurs études. L'objectif principal de cette recherche est de dégager les facteurs qui ont contribué à leur résilience scolaire, malgré l'absence des parents et d'une multitude de facteurs de risque présents dans leur milieu de vie.

Chapitre 3

Méthode de recherche

Ce chapitre présente la méthode de recherche utilisée afin d'atteindre les objectifs visés. Nous y abordons le type de recherche, les participants à la recherche, les procédures de collecte de données, de traitement et d'analyse de ces données. Avant de présenter la méthodologie privilégiée, il importe de rappeler la question de recherche, car c'est de cette question que découle la méthodologie utilisée.

3.1 Question de recherche

La question générale de cette recherche sur la résilience scolaire des orphelins est la suivante : - À quoi les étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages attribuent-ils leur résilience scolaire? De cette question, découle une question spécifique : - Dans une perspective écosystémique, quels sont les facteurs de protection qui ont soutenu les étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages dans leur cheminement scolaire jusqu'au niveau universitaire?

3.2 Type de recherche

Pour répondre à la question de cette recherche et atteindre les objectifs, nous avons privilégié une démarche qualitative de type exploratoire. Cette démarche nous a aidée à dégager les facteurs de protection qui ont permis aux orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda, d'avancer dans leur scolarité

malgré les différents facteurs de risque auxquels ils ont dû faire face ou auxquels ils font encore face. Ce type de recherche donne la possibilité de comprendre et d'interpréter de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les participants à la recherche leur donnent (Denzin & Lincoln, 1994 : cités dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Dans la présente recherche, l'accent est mis sur l'expérience et le sens que les étudiants orphelins rescapés du génocide donnent à leur résilience scolaire.

3.3 Échantillonnage

Les participants à la présente recherche sont des volontaires qui font partie des orphelins étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages d'orphelins au Rwanda. Parmi eux, il y a ceux qui poursuivent présentement des études universitaires et d'autres qui les ont complétées. Il est à signaler que certains de ces étudiants, bien que se trouvant dans les ménages d'orphelins au moment de la recherche, ont vécu à différents endroits tels des familles d'accueil, ou des orphelinats. Cette catégorie d'orphelins est ciblée intentionnellement pour accéder à des personnes qui détiennent les informations recherchées (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Avant de nous rendre sur le terrain, nous avons obtenu un certificat d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce certificat au numéro : CER-05-99-06.08 nous autorisait à effectuer notre recherche avec des humains. Nous avons aussi reçu un accord préalable de la part de l'association TUBEHO à participer au projet. TUBEHO est une association des orphelins chefs de ménage choisie volontairement, car nous savions d'avance que certains membres de cette association correspondent aux critères

de sélection préétablis pour répondre aux objectifs de cette étude. Ces critères sont, entre autres, être orphelin rescapé du génocide, être dans les ménages d'orphelin et être à l'université ou avoir déjà complété les études universitaires. Quatorze orphelins qui vivent seuls dans les ménages ont accepté de participer volontairement à la recherche. Le recrutement a été fait du 06 au 13 juin 2005. Nous avons procédé comme suit : au départ, nous avons choisi une agglomération habitée par quatre vingt quatre ménages d'orphelins rescapés du génocide située dans la mairie de la ville de Kigali (MVK), district de Kacyiru, secteur Kimironko. Ensuite nous avons, à travers l'association de ces derniers (Association TUBEHO) identifié ceux qui sont à l'université et ceux qui ont terminé l'université. Partant de la liste établie, nous avons communiqué avec chaque personne, chez elle. Nous avons expliqué le projet de recherche et les objectifs visés par celui-ci. Après, nous avons demandé à la personne de décider si elle était intéressée à y participer et de nous informer de sa décision. Un formulaire de consentement a été remis aux participants pour qu'ils puissent signifier leur accord à participer à l'étude de façon formelle et ceci avant la passation de l'entretien. Ces participants ont été avisés qu'ils pouvaient se retirer de l'étude en tout temps. Nous avons ensuite pris entente avec les participants afin de fixer les moments d'entrevue qui leur convenaient le plus.

Présentation des participants :

Dans le tableau suivant, nous présentons les principales caractéristiques des participants : le sexe, l'âge, le niveau de scolarité, la position dans le ménage, le niveau de scolarité des parents.

Tableau 1
Présentation des participants

Sujet	Sexe	Âge	À l'université	Ayant fini l'université	Chef de ménage	non chef de ménage	scolarité de la mère	scolarité du père
E 01	F	28	⊙		★		-	-
E 02	F	25	⊙			★	-	5ans secondaire
E 03	M	29	⊙		★		-	4ans secondaire
E 04	F	28	⊙			★	Métier	Secondaire complet
E05	F	22	⊙		★		4ans Secondaire	Secondaire complet
E 06	M	29	⊙		★		-	5ans secondaire
E 07	F	29		⊙	★		Secondaire	Secondaire complet
E 08	F	26		⊙	★		Secondaire	Maîtrise
E 09	F	27	⊙			★	-	Secondaire complet
E10	M	30		⊙	★		Secondaire	Secondaire complet
E11	F	23	⊙		★		Primaire	Primaire
E12	F	23	⊙			★	Secondaire	Secondaire complet
E13	M	20	⊙			★	Primaire	5ans Secondaire

Légende

- : n'ayant pas fait d'études 01 à 13 : ordre de passation des entretiens
- E : entretien Secondaire : ayant complété les études secondaires
- F : féminin Primaire: ayant complété les études primaires
- M : masculin ★ : Chef de ménage ou non
- ⊙ : étant à l'université ou ayant terminé les études universitaires
(Baccalauréat ou Licence)

3.4 Collecte des données

Pour recueillir les données en rapport avec la présente recherche, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées en Kinyarwanda qui est la langue maternelle des participants, dans la mesure où cette langue permettait aux participants de s'exprimer mieux que dans une langue seconde. Pour mieux mener ces entretiens, un protocole d'entrevue (Appendice B) d'abord rédigé en français a servi de base. Pour concevoir notre protocole d'entrevue, nous nous sommes inspirée des étapes proposées dans le guide d'entrevue semi-dirigée élaboré par Paillé (1991). Le premier jet a permis de noter différentes questions susceptibles de répondre aux objectifs de la recherche. Progressivement nous avons regroupé les questions sous différents thèmes et avons structuré ces thèmes. Ce protocole a été validé par deux expertes, toutes les deux professeures d'université. Leurs remarques nous ont permis d'approfondir et de finaliser le guide d'entrevue en précisant certaines questions. À titre d'exemple, nous avons posé une question comme suit : 1. « Vos parents accordaient-ils de l'importance à l'école ? Si oui, comment le manifestaient-ils ? » Comme elle apparaissait trop fermée, cette question a été rectifiée comme suit : 1. « Quelle importance vos parents accordaient-ils à l'école ? Expliquez. » Une autre question a été éliminée, car elle n'a pas été jugée nécessaire, étant donné que le questionnaire comporte déjà deux questions portant sur le rôle potentiel de la religion en tant qu'influence sur le cheminement des participants. Elle était formulée comme suit : 3. « En quoi la religion a-t-elle joué dans votre cheminement scolaire ? »

La traduction en Kinyarwanda a été faite par la chercheuse et a été validée par un professeur rwandais de l'Institut supérieur pédagogique de Kigali et également

professeur visiteur de l'Université Adventiste d'Afrique Centrale. Ce questionnaire a été élaboré en tenant compte des objectifs de la recherche et des cadres de référence retenus.

Comme le soulignent Poupart et al. (1997), dans un processus d'entrevue, il faut s'assurer que l'interviewé a véritablement accepté de «coopérer, de jouer le jeu, non seulement en consentant à l'entretien, mais également en disant ce qu'il pense en cours d'entrevue» (p.186). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons essayé d'établir une bonne relation avec les participants afin de gagner leur confiance et de s'assurer de la réussite des entrevues. Bien que les explications et les objectifs de la recherche (comprendre ce qui a favorisé la résilience scolaire des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages, afin de pouvoir soutenir cette résilience chez les orphelins et les autres enfants en conditions difficiles) aient été donnés lors de la sélection des participants, il a été nécessaire de les rappeler au début de chaque entretien. En cours d'entrevue, les interviewés avaient le choix de répondre ou de ne pas répondre à certaines questions qui leur semblaient difficiles ou à propos desquelles ils ne voulaient pas se prononcer. Nous avons avisé les participants que les informations recueillies seraient utilisées seulement dans le cadre de la recherche. Un guide d'entrevue préparé à l'avance et deux magnétophones ont été utilisés lors de la collecte des données.

Le journal de bord de la chercheuse figure parmi les outils de cueillette de données de la présente recherche. Il a permis de noter les informations jugées pertinentes au cours de la recherche, surtout après la passation de chaque entretien. Il a servi de

complément et de rappel aux entrevues au moment du traitement et de l'analyse des données.

3.5 Passation des entrevues

La passation des entrevues a débuté le 15 juin 2005. Nous nous rendions soit chez la personne, ou la personne choisissait de venir chez nous dépendant de sa volonté et de la tranquillité des deux milieux. Deux entretiens ont eu lieu à notre domicile et 12 autres ont eu lieu chez chacun des participants. Avant chaque entretien, nous vérifions le matériel : magnétophone, questionnaire, cassette. Au début de chaque entretien, nous avons rappelé les objectifs de la recherche et en quoi les informations qu'ils allaient fournir étaient très importantes pour l'atteinte des objectifs. L'importance d'utiliser des magnétophones (permettre de garder toutes les informations qu'ils allaient livrer sans rien perdre) a été mentionnée afin que les participants puissent se sentir à l'aise avec les appareils d'enregistrement. Les entrevues ont duré entre 30 et 35 minutes, sans compter le temps requis pour l'installation et les explications. Une relation de confiance régnait au cours des entretiens, compte tenu de l'absence d'hésitations à répondre aux questions de la part des participants. Certains rendez-vous ont été modifiés. Nous avons fait preuve de souplesse afin d'accommoder les participants. Malgré les explications à propos des appareils d'enregistrement, ils se sont avérés des nuisances à certains moments. Il est arrivé qu'à la fin d'un entretien, la personne se rappelle d'autres informations outre celles qu'elle avait données au cours de l'entretien. Dans ce cas, nous pouvions reprendre l'entretien et enregistrer ces informations ou fixer un autre rendez-vous en

fonction de la disponibilité de chacun. Parfois, lorsque les informations que la personne livrait après l'entretien n'étaient pas volumineuses, nous les écrivions dans le journal de bord. Tous les entretiens se sont bien déroulés, mis à part certains bruits de fond, lorsque les autres membres de la famille rentraient à la maison ou quand les gens faisaient du bruit à l'extérieur. Il s'agissait de se déplacer quand cela s'avérait nécessaire, ce qui a été difficile à certains moments. Un seul entretien a été annulé, car la personne ne se sentait pas à l'aise pour répondre. Le dernier entretien a eu lieu le 1^{er} juillet 2005.

3.6 Transcription des données

Après la passation des entrevues, a suivi leur transcription. Comme les entrevues se sont déroulées en Kinyarwanda, langue maternelle des participants, il a fallu transcrire en traduisant simultanément, ce qui a rendu la transcription plus longue, car à chaque transcription, nous devons réécouter l'entrevue et la relire pour s'assurer d'avoir bien traduit les propos des participants. Dans la transcription, nous avons essayé de reproduire le plus fidèlement possible, les propos des participants. La transcription a été validée par une rwandaise, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi.

3.7 Traitement des données

Après la transcription des données, une lecture flottante de chaque entrevue a été réalisée enfin de dégager les lignes directrices de chacun des entretiens individuels et de l'ensemble des entretiens. Après cette démarche, nous avons commencé le codage qui a permis de dégager et de regrouper les résultats contenus dans les entretiens. L'analyse de ces données et l'interprétation sont venues par la suite. La dernière partie présente la discussion des résultats et enfin la conclusion de l'étude.

3.7.1 Codage

La codification effectuée à l'aide du logiciel NVivo a permis de repérer, de classer, d'ordonner et de condenser les unités de sens contenus dans des entrevues (Van der Maren, 1996) sous différentes catégories déterminées a priori. Chaque entrevue a été codée au moyen d'une grille de codage semi-émergente. Au départ, nous nous sommes basée sur une liste des catégories a priori telle qu'elle avait été conçue à partir des objectifs de la recherche. Ensuite, nous avons pris en considération d'autres codes qui ont émergé du discours des participants à partir des réponses données aux questions de l'entrevue. Ainsi, durant le processus de codage, nous avons essayé de faire correspondre les réponses des participants aux codes et sous codes qui ont émergé des données. Dans cette procédure de codage, les codes sous lesquels ont été regroupés différents sous codes, sont aussi classés selon qu'ils appartiennent à telle catégorie ou à telle autre. Certaines données qui n'étaient pas nécessairement liées aux objectifs de la recherche ont été codées sous un code intitulé « autres ». L'étape suivante a consisté en

une hiérarchisation et une mise en relation des éléments codés afin de dégager les résultats de la recherche et de voir dans quelle mesure ces résultats répondaient aux objectifs de l'étude.

3.7.1.1 Définition des codes

La lecture des données recueillies a permis l'émergence des codes et des sous codes sous lesquels ont été attribuées diverses unités de sens. Les définitions attribuées à différents codes et sous codes sont issues d'une part du sens accordé aux données recueillies et d'autre part du cadre de référence de la présente recherche. Autrement dit, la définition des codes et des sous codes provient simultanément du sens accordé aux propos des participants, du cadre de références et des objectifs de la recherche.

3.7.1.2 Validation interjuges des codes

Après la première codification des données, une validation interjuges des codes a été effectuée afin de s'assurer de la consistance des codes, des unités des sens et des résultats. Cette validation a été menée par l'auteure du mémoire et deux autres chercheuses indépendantes et a consisté au codage d'un entretien. Le questionnaire d'entrevue, le cadre théorique et un entretien de la présente recherche ont été mis à la disposition de deux chercheuses indépendantes. Après le codage, la chercheuse de la présente recherche et une des deux chercheuses indépendantes ont travaillé ensemble sur une confrontation de deux codages. En ce qui concerne la formation des catégories, il y a eu une concordance à 83 %, c'est-à-dire que les deux chercheuses ont identifié cinq

catégories identiques ainsi que les codes attribués à chaque catégorie. La chercheure indépendante a relevé une autre catégorie (informations personnelles) qui a été identifiée autrement par la chercheure, en ne relevant que les informations nécessaires à inclure dans la présente recherche. Ensuite, nous avons vérifié les unités de sens attribuées à un des codes, et nous avons remarqué que tous les passages ont été retrouvés dans les deux codages, la discordance étant au niveau de coupure des unités de sens. La procédure a été la même pour la confrontation avec la deuxième chercheure indépendante. Le seuil de concordance a été de 90 %.

Pour la suite, il nous revenait de décider d'apporter ou pas certaines modifications à ce codage. La décision prise a été de revoir la coupure des unités de sens. Pour certains, la coupure a été modifiée et pour d'autres, elle est restée intacte. La modification a été faite compte tenu de la compréhension du sujet par la chercheure d'une part, et d'autre part, grâce aux éclaircissements apportés par le double codage. En ce qui a trait aux catégories retenues, aucun changement n'a été apporté car la chercheure avait relevé, parmi les informations personnelles, celles qui lui semblaient utiles et les avait placées dans un tableau. Le fait que la coupure des unités de sens ne soit pas effectuée au même endroit pour certaines unités de sens ne causait pas de problème, l'essentiel étant que l'idée directrice soit contenue dans l'unité retenue. C'est ce qui s'est produit pour certaines unités de sens retenues par les trois codeurs. Elles n'ont pas subi de changement.

Chapitre 4

Présentation et analyse des résultats

Cette partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des données. Nous allons d'abord expliquer brièvement la catégorisation des données, ensuite nous aborderons les procédures de présentation et d'analyse des résultats.

4.1 Catégorisation des données

Quatre grandes catégories émergent des données analysées : les caractéristiques personnelles, le soutien du milieu familial, le soutien du milieu scolaire et le soutien de la communauté en général. Au départ, ces catégories étaient préalablement choisies, suite à l'étude des différentes théories sur la résilience qui stipulent que l'interaction entre les caractéristiques personnelles de l'individu et les différents facteurs qui se trouvent dans son environnement favorisent la résilience. Étant donné qu'on parle ici de la résilience scolaire, nous avons intentionnellement pris en compte ces quatre catégories dont la première appartient au sujet et les trois autres à son environnement familial, scolaire et communautaire. Ainsi, chaque catégorie contient différents codes qui ont été établis suite aux propos que les participants ont tenus comme réponses aux questions d'entretien. À partir de ces codes, différents sous codes ont émergé du discours des participants et ont permis de regrouper les réponses semblables sous une même étiquette. Le tableau suivant présente une synthèse de ce regroupement, et d'une manière brève les résultats de la présente recherche.

Tableau 2

Présentation des résultats : catégories, codes et sous codes retenus

NB : Les chiffres entre parenthèses désignent le nombre de participants ayant donné comme réponse l'unité de sens qui précède la parenthèse.

Catégorie	Codes	Sous-codes
Caractéristiques personnelles :		
	Intérêt	Préparation de l'avenir (12) Emploi (9) Responsabilité (8) Développement (8) Instruction (6) Revanche (4) Promotion sociale (4) Éducation parentale (3) Culture (1)
	Difficultés	Matériel (12) Psychologique (9) Trop de responsabilités (9) Maltraitance (4) Ségrégation (3) Séquelle physique (1)
	Conciliation étude- ménage	Facilité dans les études (4) Sens des responsabilités (2) Volonté (2)

Tableau 2

Présentation des résultats : catégories, codes et sous codes retenus (suite)

Catégorie	Codes	Sous-codes
Caractéristiques personnelles :		
	Moyen	Prise de conscience (11)
		Débrouillardise (7)
		Appel à des connaissances (6)
		Boulots (5)
		Croyance divine (4)
		Sociabilité (4)
		Suivre des conseils et exemples des parents (4)
		Comparaison (4)
		Persévérance (3)
		Appel à une parenté (2)
		Appel à des amis (2)
		Indépendance (2)
		Patrimoine familial (2)
		Culture (1)
		Loisir (1)
		Oubli (1)

Tableau 2

Présentation des résultats : catégories, codes et sous codes retenus (suite)

Catégorie	Codes	Sous-codes
Soutien Familial	Importance (13)	
	Soutien aux études	Matériel (13)
		Suivi (12)
		Récompense (4)
		Conseil (4)
		Soutien affectif (3)
	Réaction à l'échec	Punition (7)
		Encouragements et aide (6)
		Dialogue (4)
Soutien du milieu scolaire	Soutien après la perte	Rencontre (8)
		Parenté (6)
		Organisme (4)
		Responsables des établissements (13)
		Relation enseignant/élève (10)
		Apport des amis (10)
		Soutien entre victimes (9)
	Soutien de la communauté	État (13)
		Organismes (12)
		Autres

4.2 Analyse des données

Dans cette partie, nous présentons les résultats des analyses en fonction des différentes catégories, des codes et des sous-codes contenus dans les informations recueillies. Par souci de précision et pour faciliter la compréhension, nous mentionnerons à chaque fois la question posée aux participants. L'ordre de présentation correspond à l'ordre des questions.

4.2.1 Caractéristiques personnelles

Dans cette catégorie, les données traitées sont en rapport avec l'intérêt des participants pour les études, les difficultés qui touchent ou qui ont touché leur parcours scolaire, ainsi que les moyens qui leur ont permis de pouvoir continuer leurs études malgré les multiples difficultés.

4.2.1.1 Intérêt pour les études

Pour recueillir les propos en rapport avec l'intérêt que les participants accordent aux études, la question suivante a été posée :

Première question : D'où vient votre intérêt pour les études ?

Voici les sous-codes retenus pour ce code. Les chiffres entre parenthèse quantifient le nombre de participants qui ont donné comme réponse cette unité de sens.

Intérêt : Préparation de l'avenir (12)	Promotion sociale (4)
Emploi (9)	Revanche (4)
Développement (8)	Éducation parentale (3)
Responsabilité (8)	Culture (1)
Instruction (6)	

À cette question, beaucoup de participants associent le fait de poursuivre les études à une meilleure perspective pour l'avenir, ce qui constitue un incitatif à poursuivre et à persévérer dans les études. La préparation de l'avenir inclut l'idée d'autoprise en charge. La majorité des participants perçoit les études comme une sécurité pour l'avenir. Une des participantes mentionne son intérêt pour les études comme suit :

7: E1: Mon intérêt pour les études vient du fait que c'est le seul moyen, parce qu'étudier, c'est le seul moyen, le seul chemin qui mène à l'ouverture, à l'instruction; lutter pour un meilleur lendemain.

D'autres participants y voient une façon de se développer, de développer ceux qui sont à leur charge. D'autres vont plus loin et mentionnent que les études leur permettront de développer le pays. Voici des exemples :

567: E5: C'est-à-dire, pour pouvoir me prendre en charge et pour pouvoir prendre en charge et développer mes frères et sœurs qui sont restés avec moi.

2022: 2023: E13: Mon intérêt pour les études vient du fait que je puisse être utile pour mes frères et sœurs et pour développer mon pays.

L'intérêt accordé aux études est aussi relié aux responsabilités qu'ils doivent assumer. Le manque de moyens pour satisfaire les besoins des frères et sœurs qui sont à leur charge les attire vers les études, car ils pensent que le niveau d'instruction atteint les aidera à s'acquitter plus facilement de leurs responsabilités. Aussi bien dans les deux exemples précédents, que dans l'exemple suivant, le souci des responsabilités amène les participants à avoir un intérêt accru pour les études.

30: E1: Si je pars à l'université pour étudier, c'est à ce moment que j'arriverai à mieux les soutenir qu'aujourd'hui.

1209: E8: Comme je te l'ai dit auparavant, ce qui m'encourageait à étudier, c'est que j'étais responsable de mes frères et sœurs, et je voyais que je ne pouvais rien faire pour eux, je ne pouvais aller demander du travail sans avoir étudié, et je me demandais comment j'allais éduquer mes frères et sœurs.

Nous pouvons déduire de ces propos que la poursuite de leurs études est reliée à leur épanouissement personnel et à celui de leurs proches et même à celui de leurs concitoyens. La poursuite des études ouvre les portes vers l'autonomie et l'indépendance. Les responsabilités que les participants sont appelés à assumer ont été un moteur pour la poursuite des études, en ce sens que les études leur permettraient de les assumer plus facilement.

Dans les propos des participants quant à leur intérêt pour les études, certains ont mentionné qu'ils étudient pour le plaisir d'être instruits et pour l'acquisition des connaissances. Ils trouvent qu'il y a une différence entre les personnes instruites et celles qui ne le sont pas. Les études sont considérées comme la continuité de la préparation de l'avenir et du développement.

171: E2: Oui, mais aussi pour apprendre, avoir la connaissance. Puis on s'instruit car il y a une grande différence entre une personne qui a fait les études et une autre qui n'a pas été aux bancs de l'école.

L'idée de promotion sociale est aussi apparue dans les commentaires des participants quant à leur intérêt pour les études. Ils constatent des différences, du point de vue social et économique lorsqu'ils comparent des personnes qui ont un niveau de scolarité élevé à celles qui sont peu instruites.

1120:1121: E7: C'est juste le fait de voir que les gens qui ont fait des études vivent mieux, je ne parle pas nécessairement du côté matériel, même la façon dont ils se comportent, ils sont bien dans la société et matériellement, ils évoluent. Ils sont différents de ceux qui n'ont pas fait des études, voilà ce qui m'a encouragée à poursuivre les études.

Il y a aussi ceux qui ont puisé l'intérêt des études dans l'éducation reçue de leurs parents. Ils mentionnent que les parents les ont encouragés à poursuivre leurs études, les ont encadrés. Il y en a d'autres qui ont continué leurs études en suivant le modèle de leurs parents, soit en faisant allusion à ce qu'ils faisaient grâce à leurs études, ou à ce qu'ils ne pouvaient pas faire à cause d'un faible niveau de scolarisation.

1122: E7: Mais aussi, j'admirais beaucoup mes parents. La façon dont ils se comportaient dans notre entourage, c'était différent de ceux qui n'ont pas fait des études.

1147: E8: Mais c'est surtout depuis que mon père avait été emprisonné en 1990, le moment où on emprisonnait les gens en les accusant d'être complices des inkotanyi, il nous a encouragés à aimer les études, car c'est le seul moyen qui nous permettra de vivre. (...) Il nous a dit deux choses, s'aimer entre nous, respecter notre mère et continuer nos études pour pouvoir survivre plus tard. Il nous a dit que tout le reste n'est pas important, mais que seule la tête, quand on étudie, que tout ce qu'il a pu faire, c'est grâce à ses études et il nous demanda d'aimer les études. (...) et quand il a été emprisonné, comme ma mère travaillait, il y avait un grand changement et on ne pouvait pas tout avoir comme lorsque mon père était là, mais en même temps, on ne vivait pas dans des conditions très difficiles comme c'était le cas de certaines familles dont les pères étaient en prison. Pour eux, la vie changeait totalement. Mais dans notre cas, comme ma mère travaillait, même si elle ne gagnait pas beaucoup, elle nous faisait vivre grâce à ses études. (...)

1149: E8: C'est ainsi qu'en 1995 j'ai pris la décision de me rendre à l'école, car je faisais allusion à la vie que nous menions grâce à nos parents qui avaient fait des études et en suivant les conseils qu'ils nous donnaient et suite aux paroles que mon père nous a dites le 7 Avril quand il allait être tué, il nous a dit «je vous bénis, et faites tout pour survivre (...)

(...) 1515: E10: Tu vois, dans la vie, on suit l'exemple des parents. Mes deux parents avaient des études, ils travaillaient et comme ça, cela m'a donné le goût des études et ainsi, j'ai eu la volonté de poursuivre mes études malgré les multiples difficultés.

Dans les propos des participants quant à l'intérêt de poursuivre les études, il y a aussi l'idée de revanche. Ils veulent vivre et faire comme ceux qui n'ont pas vécu les mêmes difficultés et surtout ne pas montrer à ceux qui ont voulu leur mort qu'ils souffrent. En ce qui a trait à l'idée de revanche, ils veulent aussi rester fidèles à ceux qui sont partis, vivre et faire ce qu'ils auraient dû faire s'ils étaient là, ne pas les trahir. D'où leur volonté de poursuivre leurs études, car les études sont susceptibles de leur permettre d'atteindre cet objectif.

50: E1: J'ai lutté pour que ceux qui ont tué mes parents, mes frères et soeurs ne me voient jamais dans les mauvaises conditions. J'ai compris qu'il n'y a plus d'autres chemins, outre retourner à l'école, étudier et chercher du travail après.

358: E3: La seule chose que les études m'ont permis beaucoup, je sentais en moi qu'il faut que je sois le pilier de ma famille, je sentais que ma famille ne doit pas disparaître totalement, leur nom doit toujours exister dans tous les chemins de ma vie. (...)

834: E6: Ce que nous faisons, c'est suivre la culture de nos parents, nous avons refusé de devenir défailants (ibigwari), et puis cela venait de la culture de continuer nos études pour paraître comme ceux qui n'ont pas vécu les situations semblables aux nôtres. C'est ainsi que nous avons lutté en partant de l'héroïsme que nos parents et nos grands-parents nous ont donné comme modèle.

E11: Ok. Quand j'étais jeune enfant, je sentais que je devrais étudier. J'étudiais sans objectif, mais après avoir perdu mes parents, j'ai compris que je devrais étudier et que même mes frères et sœurs que j'ai perdus, qui ont suspendu leurs études. Je sentais que je devrais étudier même les études qu'ils auraient pu faire.

Il y a un participant qui a mentionné avoir puisé son intérêt pour les études, non seulement dans la culture de ses parents, dans la revanche, mais aussi dans la culture du pays.

763: E6: Mon premier intérêt pour les études est culturel. J'ai grandi en voyant les gens faire les études, et nous avons compris que nous devrions étudier aussi, mais la plupart des fois cela vient de la culture du pays et des nos parents, puisque, eux aussi faisaient des études. (...)

L'obtention de l'emploi après les études a été l'intérêt principal des participants à poursuivre les études. Selon eux, après les études, ils pourront trouver du travail, ce qui leur permettra de gagner leur vie sans dépendre de quelqu'un d'autre. C'est une voie vers l'autonomie.

771: E6: C'est- à- dire, pouvoir être compétitif au niveau du marché du travail, pouvoir être utile pour sa propre vie.

1340: E9: Je pense que j'ai un but, car après avoir étudié, je pourrais trouver un emploi intéressant en rapport avec ce que j'aurai fait comme études, ce qui me permettra de me développer personnellement et de développer mes proches et mon pays.

En résumé, tous les énoncés en rapport avec l'intérêt des participants à poursuivre les études tournent autour de leur vie future. L'autoprise en charge et la prise en charge de ceux qui sont sous leur responsabilité sont aussi importantes. Les responsabilités qu'ils sont appelés à assumer les incitent à poursuivre leurs études car ils voient à travers les études et surtout les résultats de celles-ci un moyen de résoudre un tas de problèmes et d'avancer sur le plan personnel et social. L'éducation des parents, ce qu'ils étaient, ce qu'ils n'étaient pas, ce qu'ils faisaient, ce qu'ils ont dit à propos des études, a beaucoup influé sur la décision des participants à poursuivre leurs études. Le désir de vivre après avoir été confrontés à la mort, après avoir perdu des personnes chères (parents, amis, voisins) a été déterminant et il est exprimé par la poursuite des études. La revanche se manifeste par la volonté de saisir toutes les chances possibles pour avancer, et aussi de faire vivre d'une certaine manière ceux qui sont partis, comme l'ont mentionné des participants et de ne pas faire plaisir à ceux qui ont voulu leur ôter la vie.

4.2.1.2 Difficultés rencontrées

Après avoir obtenu les informations en rapport avec l'intérêt que les orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages ont pour les études, nous avons voulu connaître les difficultés qu'ils ont rencontrées dans leur parcours scolaire et qui ont touché la poursuite de leurs études. Pour recueillir les informations, la question suivante a été posée :

Deuxième question : Est – ce que vous avez rencontré des difficultés qui ont touché directement à votre parcours scolaire ? Expliquez.

Les réponses à cette question ont permis de cerner les difficultés qu’ont vécues ou vivent les participants à la présente recherche et qui ont touché ou touchent le parcours scolaire de ceux-ci.

Les unités de sens tirées du discours des participants se regroupent autour des difficultés suivantes : Matériel (12)

Maltraitance (4)

Psychologique (9)

Ségrégation (3)

Trop de responsabilités (9)

Séquelle physique (1)

En commençant par des difficultés matérielles, les participants soulignent la pauvreté à laquelle ils doivent faire face quotidiennement. Cette pauvreté a touché et touche presque tous les aspects de leur vie (financière et morale). Ils ont connu des conditions misérables et aujourd’hui, bien que la situation s’améliore, les difficultés perdurent. Voici ce qui ressort du discours des participants :

16: E1: Les difficultés sont en rapport avec la survie en général, la vie à la maison, la vie à l’université, même le matériel scolaire des enfants du primaire. C’est beaucoup...

279: E3: Ces difficultés ont existé. Surtout qu’il y a eu des moments où on n’avait même pas de logement, on allait loger ici et là et des fois il n’y avait personne pour nous accueillir, alors que je devrais aussi faire vivre ceux qui sont à ma charge. C’était très difficile. Ce n’était pas facile de réussir.

95: E6: *La deuxième difficulté à laquelle j'ai dû faire face est en rapport avec la pauvreté. Nous avons étudié dans une pauvreté tenace, une pauvreté qui faisait peur.*

796: *Trouver les frais scolaires était un grand problème. Trouver le matériel scolaire pareil. Il n'était pas possible d'avoir de l'argent pour subvenir à ces besoins et c'était très difficile.*

La majorité des participants ont déclaré que la pauvreté est une des situations difficiles auxquelles ils ont été confrontés. Ensuite, ils ont mentionné les difficultés d'ordre psychologique liées aux traumatismes de leur vécu et aux pertes de leurs parents et d'autres membres de leurs familles pendant le génocide et le désespoir quant à l'avenir, la solitude.

Les difficultés d'ordre psychologique ont été exprimées comme suit :

173: E2: *Au cours de mes études? C'est surtout après le génocide. J'étudiais, mais je sentais... Rien ne m'a empêché d'étudier, mais j'avais beaucoup de choses dans ma tête. Ce qui m'empêchait de mieux étudier, mais....c'est beaucoup.*

24: E5: *Car je pense qu'après le génocide, tout le monde était traumatisé, le cœur était brisé, on n'accordait plus de valeur à l'école et à la vie. On sentait qu'on n'avait plus le temps de vivre. C'est comme si on avait oublié tout ce qui est en rapport avec les études, on était dans une autre vie, difficile à expliquer ou alors une vie qu'on dirait mélangée avec l'obscurité.*

797: E6: *Un autre problème très délicat auquel je me suis heurté est que j'étudiais sans confiance en la vie et à l'avenir. Je me disais au fond de moi, mes parents qui avaient étudié, qu'en ont-ils tiré? Qu'est-ce que je suis en train de faire? C'est comme si on étudiait à contrecœur, avec des sentiments contradictoires.*

1867: E12: Les problèmes sont nombreux surtout quand j'étudie. Il m'arrive de me poser des questions, pourquoi est-ce que j'étudie, pour qui? De temps en temps, je viens, je n'ai pas de frère ni de sœur, pas de parents. Des fois, je m'énerve en me disant « j'étudie juste pour moi-même, ça n'a pas d'importance », mais à part ça, j'étudie tout en pensant à beaucoup de choses [...]. Cela affecte mes études, car je n'accorde pas suffisamment de temps aux études, car il y a beaucoup de pensées qui traversent l'esprit et qui occupent une grande place, ce qui m'empêche de mieux réussir, car la plupart des fois, je me sens triste du fait de ne pas avoir quelqu'un derrière moi pour me soutenir dans mes études.

En se basant sur ces propos, on constate à quel point le génocide a des répercussions sur la santé mentale et psychologique des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages, ce qui entraîne des conséquences sur la poursuite des études de ces derniers.

Une autre conséquence du génocide qui a influé de façon négative sur le cheminement scolaire des orphelins qui vivent seuls dans les ménages est en rapport avec les lourdes responsabilités qu'ils ont été obligés d'assumer auprès de leurs jeunes frères et sœurs. Non seulement ils étaient jeunes pour assumer les responsabilités d'une telle ampleur, mais aussi ils n'avaient pas de moyens pour faire face à cette situation. Ils ont exprimé ces lourdes responsabilités comme suit :

10: E4: Même le fait d'avoir des responsabilités, je sentais que c'était lourd pour la continuité de mes études. Par exemple, aller à l'école tout en pensant aux enfants laissés derrière soi, on n'est pas à l'aise pour suivre en classe.

013: E7: Mais après le génocide, l'intérêt pour les études a diminué parce que j'étudiais avec beaucoup de difficultés, dont le fait que j'étais responsable de ménage, mes résultats scolaires ont baissé par rapport à ceux que j'avais avant le génocide. Je n'ai pas échoué, mais mes résultats ont diminué.

1663: E11: Oui, je rencontre souvent des problèmes, surtout liés au soutien de mes frères et sœurs, ce sont des enfants en bas âge. Leur trouver le matériel scolaire, les nourrir. [...]

Un autre type de difficultés auxquelles certains orphelins se sont heurtés est la maltraitance. Ils ont été maltraités par les familles d'accueil dans lesquelles ils ont vécu avant de commencer la vie dans le ménage où ils vivent aujourd'hui. Cette situation a eu un impact négatif sur leurs études. Les propos suivants expliquent ces conditions de maltraitance que certains des participants à cette recherche ont vécues.

681: E5: J'ai fait ma cinquième année primaire et je l'ai terminée dans cette vie très dure, en mésentente avec cette tante et sa famille qui nous maltraitaient et qui ne nous montraient pas la valeur de l'école [...]

1161: E8: [...] Tu comprends que je ne pouvais pas bien étudier. Nous étions maltraités. Vivre dans une famille maltraitante, c'est difficile. Quand on a vécu chez soi et qu'arrive le moment où on est obligé de vivre dans une famille d'accueil avec les petits frères et sœurs, cela me demandait de grandir beaucoup sur le plan mental. Et tout cela faisait que je pensais tout le temps, ce qui m'empêchait d'étudier [...].

Une participante a aussi mentionné les séquelles physiques qui ont eu beaucoup de répercussions négatives sur ses études. Les coups de machette qu'elle a eus pendant le génocide ont provoqué des maux de têtes qui l'empêchent de bien étudier à certains moments. Elle exprime cette difficulté comme suit :

1439: E9: J'avais un problème des maux de tête, à cause des coups de machette que j'ai eus pendant le génocide.

445: E9: [...] Quand je faisais ma quatrième année, j'ai été gravement malade. Si je n'avais pas cette détermination de poursuivre mes études, j'aurais pu abandonner à cause de ce problème que j'avais. Mais, je suis allée chez le médecin et on m'a soignée. Ce n'est plus comme avant. J'ai toujours des maux de tête, mais pas très grave comme c'était avant.

Une autre sorte de difficultés que certains des orphelins ont dû vivre sur le plan scolaire est en rapport avec la ségrégation et la discrimination d'avant le génocide. Ils évoquent que cela les mettait mal à l'aise. Ce qui affectait leurs études. Voici les propos qui expliquent cet impact :

783: E6: [...] Puis, quand la guerre des inkotanyi a commencé en 1990, les tutsis devenaient de plus en plus marginalisés dans la société rwandaise. Être tutsi ou deux tutsis parmi une cinquantaine d'élèves de ta classe, on n'était pas à l'aise, on se sentait marginalisé, on se sentait menacés par nos collègues. Voilà un peu les difficultés que j'ai rencontrées avant le génocide.

1911: E12: C'est comme par exemple être dans la classe et se sentir gêné par la ségrégation, car on savait que tel est tutsi et tel autre... Surtout qu'on nous posait ces questions dans la classe. Et quand on rentrait à la maison, on posait des questions aux parents, « pourquoi suis-je tutsi » Cela ne permettait pas de se sentir à l'aise avec les collègues de classe, ce qui affectait la façon d'apprendre. Et des fois, tu pouvais bien étudier, mais être mal vu par l'enseignant, ce qui pouvait te conduire à l'échec.

Brièvement, les orphelins qui vivent seuls dans les ménages ont rencontré beaucoup de difficultés pendant leur parcours scolaire et surtout suite à la perte de leurs parents et à leur vécu pendant le génocide. Les plus importantes ont surtout trait à la

pauvreté, et aux lourdes responsabilités que certains d'entre eux ont été obligés de prendre. Il va de soi que ces situations ont des effets négatifs sur la santé mentale et psychologique de ces orphelins, spécialement quand ils s'ajoutent aux traumatismes associés à ce qu'ils ont vu ou vécu pendant le génocide. Certains d'entre-eux ont vécu dans des familles maltraitantes après le génocide. Les séquelles physiques qu'a subies une participante ont des conséquences néfastes sur son parcours scolaire. Avant le génocide, certains des orphelins ont vécu la marginalisation suite à leur appartenance ethnique. Ils ont mentionné que cela a eu un impact négatif sur leur scolarisation. Voilà brièvement, un ensemble des situations auxquelles ils ont dû faire face tout au long de leur parcours scolaire.

4.2.1.3 Conciliation étude – ménage

Étant donné que la majorité des participants à la recherche ont la responsabilité de leurs frères et sœurs au sein de leurs ménages, nous avons voulu savoir comment ils arrivent à combiner les deux tâches. Pour comprendre cette problématique, la question suivante a été posée :

Troisième question : Comment faites – vous pour concilier vos études et votre tâche à titre de chef de ménage ?

Les données recueillies à cette question se répartissent autour des sous-codes suivants : Facilité dans les études (4)

Sens de responsabilité (2)

Volonté (2)

Les conditions dans lesquelles vivent les participants de la présente étude les obligent à développer le sens des responsabilités, la capacité de résolution des problèmes et la capacité de s'organiser leur permettant ainsi de concilier les deux tâches complexes, en l'occurrence la poursuite des études et les charges du ménage.

587:E5: J'essaie d'y parvenir, car lorsqu'une personne rencontre une difficulté, il doit aussi avoir des stratégies pour s'en sortir, surtout quand il s'agit d'un problème permanent, à vivre avec aussi longtemps qu'on est sur cette terre. C'est-à-dire que si je me rends à l'université, je dois partir tout en sachant ce qui manque à la maison, l'organisation qui est à la maison, je dois partir tout en sachant comment vont mes frères et sœurs, [...].

Ils déclarent aussi qu'ils avaient la volonté et la détermination de le faire

29: E1: La façon dont je les combine, rien d'impossible quand on a la volonté, n'est ce pas? C'est un combat difficile, mais quand tu as la volonté, tu le mènes et tu réussis. Je pense d'abord à ceux qui sont à ma charge et à les faire vivre. Je pense d'abord à la vie des enfants. Ont-ils à manger? Y a-t-il pas de problème sur le plan scolaire? Leur scolarité, les frais scolaires, le matériel scolaire (les cahiers et les bics). Je commence par penser à cela, avant de penser à moi. Et après, je pense aux miens, en me disant que m'asseoir à côté d'eux, ce n'est pas le remède, [...].

Certains ont aussi souligné que c'est grâce à leur facilité dans les études qu'ils ont pu concilier les études et les responsabilités du ménage.

1021: E7: Ce qui m'a permis de concilier les deux tâches, c'est que j'avais beaucoup de facilité pour les études, car si ce n'était pas cela, j'aurais échoué. De toute façon, je ne révisais pas mes cours. Je rentrais de l'école et immédiatement, j'entrais dans les tâches ménagères pour m'occuper de mes frères et sœurs [...]

D'autres réponses à cette question sont incluses dans les différents moyens qu'ils ont utilisés pour continuer les études malgré les difficultés. Ces moyens sont mis en évidence dans la section suivante.

4.2.1.4 Moyens

Vu les difficultés qu'ont connues les étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages, et que malgré celles-ci, ils continuent leur scolarisation, nous avons voulu recueillir les informations à propos des moyens mis en œuvre pour surmonter ces difficultés. Pour y arriver la question suivante a été posée :

Quatrième question : Que faites-vous pour y faire face ?

Les réponses à cette question nous ont permis d'établir une liste des moyens mis en œuvre pour faire face aux difficultés et poursuivre leurs études. Comme on peut le constater, certains moyens sont en rapport avec les caractéristiques individuelles, d'autres en lien avec la famille et d'autres viennent de l'environnement de ces orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages. Ce sont ces moyens pris isolement ou en interaction qui ont permis aux participants d'avancer dans leur parcours scolaire malgré les difficultés précédemment mentionnées.

Les sous-codes sous lesquels sont regroupés ces moyens sont les suivants :

Prise de conscience (11)	Appel à des amis (2)
Débrouillardise (7)	Appel à une parenté (2)
Appel à des connaissances (6)	Patrimoine familial (2)
Boulots (5)	Personnalité et détermination (2)
Croyance divine (4)	Indépendance (2)
Comparaison (4)	Culture (1)
Sociabilité (4)	Loisir (1)
Suivre des conseils et des exemples des parents (4)	Oubli (1)
Persévérance (3)	

Les moyens reliés aux caractéristiques personnelles sont : prise de conscience, croyance divine, boulots, persévérance, indépendance, débrouillardise, personnalité et détermination, sociabilité, comparaison, revanche, loisir et oubli; ceux liés à la famille sont : patrimoine familial, conseils et exemples des parents, appel à une parenté; ceux liés à l'environnement sont : appel à des connaissances, appel à des amis et la culture.

En ce qui a trait aux caractéristiques personnelles comme moyen de faire face aux difficultés, la majorité des participants ont mentionné qu'ils ont pris conscience qu'ils devraient étudier à tout prix, afin de s'en sortir définitivement. Les études leur semblaient la seule issue possible.

417: E4: *Mais, le temps est venu, je me rappelle, quand les écoles ont ouvert les portes après le génocide. Je me suis assise et j'ai pensé et j'ai pris conscience qu'il n'y a pas d'autre vie à attendre. C'était difficile de vivre tel que nous vivions, et j'ai choisi de retourner à l'école. [...]*

769: E6: *J'ai réfléchi et j'ai réalisé que les réalités de la vie actuelle exigent un certain niveau d'études pour s'en sortir. Voilà pourquoi je me suis dit qu'il faut étudier jusqu'à l'université afin de pouvoir faire face à la vie.*

1394: E9: *Après avoir perdu mes parents, moi-même, j'ai compris que je dois étudier.*

Les autres ont prié, car ils voyaient que Dieu pouvait leur venir en aide.

75: E1: *Quand j'avais besoin de quelque chose, je priais Dieu et Il agissait à travers une quelconque personne pour me répondre.*

95: E2: *Je prie et j'adresse à Dieu tous mes problèmes et après je me sens bien. Quand je pense à ces problèmes et que je prie, je n'y pense plus. Je sens que c'est bien fini.*

Le sentiment d'indépendance, une personnalité forte et la détermination les ont poussés à persévérer dans les études afin de ne plus dépendre des autres pour leur survie.

1269: E8: *Ce qui m'a aidée beaucoup, c'est avoir une personnalité forte.*

1332: E9: *Mais cela a été possible parce que j'avais la volonté et la détermination de faire mes études et j'encourageais même les autres.*

Il y a ceux qui mentionnent parfois qu'ils cherchaient des petits travaux pour gagner un peu d'argent, ce qui pouvait les aider à s'en sortir.

285: 3: Pour trouver de l'argent, j'allais en ville. Par hasard, on pouvait trouver de petits jobs.

526: E4: Tu comprends alors que je soutenais tout ce monde grâce au petit salaire que je gagnais. [...]

D'autres ont mentionné que c'est grâce à leur attitude d'ouverture qu'ils ont pu faire face aux difficultés, car affirment-ils, cela leur a permis d'aller vers les gens et vice-versa.

119: E1: On m'aidait juste parce que j'étais sociable, [...].

582: E5: Toutes les difficultés que je rencontre, je fais de mon possible pour mieux m'en sortir, en tissant de bonnes relations avec mes amis à l'extérieur de la maison, mes frères et sœurs. [...] *583: E5: [...]* *Ce que je fais, c'est m'appuyer sur ces amis externes. Nous accueillons ceux qui viennent vers nous et ainsi, nous nous entraïdons de cette manière.*

685: E5: Même si elle nous maltraitait, nous avons cherché d'autres personnes qui pouvaient nous consoler, nous nous sommes confiés à nos enseignants.

Les gens vers qui ils sont allés les ont accueillis et soutenus. Il y a aussi ceux qui affirment qu'ils ont comparé leurs difficultés à celles d'autres orphelins rescapés du génocide qui vivent des conditions similaires ce qui les a aidés à tenir le coup, car ils se disaient : « si ceux-là vivent plus de difficultés que moi, et qu'ils arrivent à poursuivre les études, pourquoi pas nous? ». Ils n'ont pas seulement fait des comparaisons avec les autres orphelins. Une participante a comparé sa douleur à celle que son père a vécue avant le génocide. Cette comparaison permettait aux participants de minimiser leur situation.

1174: E8: [...] Car mon père a été fortement battu, de telle sorte que même sa mort, c'était comme un repos pour lui. Moi, personne ne me battait, j'étais battue indirectement, car j'étais battue moralement. Mais, lui était très courageux, je me demandais alors pourquoi je ne pouvais pas rester courageuse. [...]

175: E8: [...] J'avais beaucoup de consolation par rapport aux autres enfants de mon âge que je voyais dans mon entourage et qui souffraient plus que moi, je devenais forte. [...]

1343: E9: Je peux mentionner que ceux qui avaient des problèmes, mais qui parvenaient à continuer les études, ceux-là, j'ai compris, que moi aussi en réalité, j'ai compris que mes problèmes ne sont pas si compliqués de façon que je ne puisse pas continuer mes études. [...]

E11: La plupart de mes amis ont les mêmes problèmes que moi, ce sont aussi des personnes à problèmes et ce qui me donne la force, c'est que je remarque qu'il y a ceux qui ont des problèmes qui dépassent les miens. [...]

Un des participants a mentionné qu'il a fait beaucoup de sport pour surmonter les difficultés et poursuivre ses études.

070: 2071: E13: J'avais beaucoup de problèmes c'est vrai. Mais je faisais beaucoup de sport et j'essayais de les mettre de côté. Je faisais beaucoup de sport pour ne pas penser à mes difficultés. Je ne m'asseyais jamais seul. J'évitais d'y penser en pratiquant beaucoup de sport.

Un autre a essayé d'oublier ou de mettre de côté ses difficultés pour pouvoir continuer ses études malgré tout.

419: E4: Tout en essayant d'oublier ce qui s'est passé, pour que tu puisses continuer tes études, pour qu'il n'y ait pas d'autres problèmes qui viennent s'ajouter aux études, qui t'empêchent de mieux étudier alors que tu as le but d'étudier, pour que tu puisses être utile à toi-même. Dans mon for intérieur, ce que je fais, j'essaie d'oublier et de continuer mes études.

Il est aussi à signaler que les orphelins chefs de ménage ont déclaré qu'ils se sont débrouillés.

283: E3: Puis pour ce qui concerne les études universitaires; je me suis inscrite le soir, et pendant la journée, je courais dans la ville pour chercher ce qui peut faire vivre la famille, ou alors je cherchais de l'argent pour payer le loyer de la maison qu'on louait.

937: E6: Les années qui ont suivi je me suis débrouillé pour me les payer

Le sentiment d'indépendance est aussi parmi les caractéristiques qui ont permis aux orphelins qui vivent seuls dans les ménages de poursuivre les études, malgré les difficultés.

74: E1: Je me suis dit immédiatement que même si l'abbé m'avait promis de me donner tout le nécessaire, je trouvais cela impossible de me rendre tout le temps chez lui pour demander. Je n'aimais pas demander.

704: E5: Nous étudions et nous nous disions que pour sortir de cette vie, il faudra être capable de fonder notre propre vie. [...]

La persévérance est aussi parmi les qualités qu'on retrouve chez ces orphelins. Elle leur a permis de faire face aux difficultés et d'avancer dans leur scolarisation.

680: E5: J'ai fait le cinquième primaire en persévérant, et cela où j'ai rencontré une enseignante dont je t'ai parlée plus haut, à qui je confiais mes problèmes et elle pouvait me venir en aide.

Certains ont mentionné qu'en faisant tout pour s'en sortir et soutenir leurs frères et sœurs, ils restaient fidèles aux leurs qui sont morts pendant le génocide. Une participante l'a mentionné comme suit :

1147: 1174: E8: [...] C'était très difficile pour moi, mais je me disais: «et si mon père revenait, lui qui nous a demandé d'être courageux, que lui dirai-je?». Je suis restée courageuse, car je me disais, si je reste triste ou si je me suicide, ce serait une défaillance de ma part, à qui allais-je confier mes frères et sœurs, lui est parti.

Concernant le soutien familial comme moyen de s'en sortir, les participants ont mentionné qu'ils ont fait appel à la parenté pour que celle-ci leur vienne en aide.

22: 23: E1: Quand je n'avais pas de jobs, je faisais appel à des amis proches ou alors à mon frère. Il était militaire et quand il gagnait un peu d'argent, tu sais que les militaires gagnent un peu d'argent. Il m'en apportait. [...]

1682: E11: Non, ce n'est pas un secret, je prenais de l'argent. J'ai une grande sœur qui habite à la campagne, je lui donnais un peu d'argent. Quand il s'agissait par exemple de la période de moisson, elle pouvait acheter des provisions que nous pouvions stocker et quand la période se terminait, quand les prix des aliments montaient, on pouvait vendre notre stock. [...]

D'autres participants ont déclaré qu'ils ont suivi les conseils donnés par leurs parents. Ici le pouvoir de la parole a été souligné par un des participants. Celui-ci s'est appuyé sur les paroles de son père pour faire face aux difficultés. Ou alors, ils ont pris comme modèle le vécu de leurs parents pendant les moments difficiles.

E683 :2: Cela vient aussi de l'éducation reçue des parents, car ils nous apprenaient à devenir des hommes courageux quelque soit les problèmes qu'on peut rencontrer dans la vie. Nous devrions être capable d'affronter les problèmes de la vie courageusement. [...]

860: E6: Tout ce qu'ils faisaient, c'est me dire d'être courageux et de persévérer. Ils nous apprenaient comment persévérer et surmonter les difficultés.

1946: E12: Oui! Partant de comment je voyais mes parents aimaient l'école, je me suis dit qu'il fallait poursuivre les études, pour pouvoir transmettre la valeur de l'école à ma progéniture plus tard. Et mon père nous disait souvent qu'il faut étudier, que c'est ce qui permet à l'individu de se prendre en charge. Et il se donnait en exemple, en disant que ce qui lui a permis de vivre, d'être où il était, ce sont ses études et il nous encourageait ainsi à étudier. Voilà ce qui m'a guidée, les paroles qu'ils me disaient.

Il y a des participants qui ont eu la chance de récupérer le patrimoine parental, et c'est grâce à celui-ci qu'ils ont pu étudier tout en étant dans les ménages d'orphelins.

1033 : E7 : Je m'en suis sortie surtout grâce à l'argent de mes parents que la caisse sociale nous a donné. Si cet argent n'avait pas été disponible, il aurait été très difficile pour moi de continuer mes études. Peut-être que j'aurai été obligée d'abandonner mes études pour aller chercher du travail afin que l'on puisse vivre.

1539: E10: À ce moment, je réhabilitais le patrimoine parental, [...]. Après avoir réhabilité ce patrimoine, je l'ai utilisé pour gagner de l'argent. [...]

Quant au soutien de la communauté comme moyen de faire face aux difficultés, les participants ont mentionné qu'ils ont fait appel à leurs connaissances pour obtenir de l'aide. Ces connaissances étaient la plupart du temps les anciens amis de leurs parents disparus.

1099: E7: Nous avons aussi reçu l'aide du ministère de la Jeunesse, le ministre Bihozagara Jacques nous a aidés. Sa sœur était une amie de ma mère, et dans ce ministère il y avait l'association Turerere u Rwanda qui nous a porté de l'aide. Elle nous donnait le matériel scolaire et tout autre matériel dont on pouvait avoir besoin.

1210: E8: *Mais les amis de mon père qui avaient travaillé avec lui au BNR, ils venaient et me donnaient de l'argent, comme par exemple, 20.000frs et je pouvais acheter le nécessaire pour les enfants. Ils me disaient qu'ils ne me donnaient pas cet argent «on te le donne pour que les enfants puissent survivre et que tu puisses continuer tes études, car on ne le fera pas toujours, pour que tu puisses étudier et que tu arrives quelque part et que tu puisses soutenir tes frères et sœurs». «Nous avons nos propres familles et vous ne continuerez pas à dépendre de nous». Disaient-ils.*

1240: E8: *[...] À ce moment, je suis allée dans une famille d'accueil [...] pendant les vacances, j'allais vivre chez Kanyabugoyi, son épouse m'aimait beaucoup. [...]*

1242: E8: *[...] La mère de cette famille était toujours inquiète et se disait :« Que dirai-je à Kamatali si jamais il ressuscitait et qu'il trouvait que je n'avais rien fait pour son enfant alors qu'il a passé des moments difficiles avec mon mari». Car à ce moment, mon père travaillait au BNR et au Kanyarwanda et là, ils travaillaient ensemble avec Kanyabugoyi Fidèle. Elle me réclamait et je suis allée vivre chez eux dans ce cadre, car cette mère m'aimait beaucoup jusqu'à aujourd'hui. Parmi les gens qui m'ont aidée, je le compte aussi, car arrivée là-bas, j'étais bien traitée comme sa propre fille. Je me sentais fière d'y être. Quand je rentrais de l'école par exemple, on me demandait si j'avais réussi, comment j'avançais dans mes cours. Cela n'existait pas, on se prenait en charge, personne ne te demandait ton bulletin scolaire, c'est seulement François et Freddy, qui me le demandaient, mais à ce moment, j'attendais que l'on me le demande. Avec cette maman, je rentrais et c'était un acquis de le lui montrer tout de suite et je sentais que c'était nécessaire.*

Un des participants a souligné que la culture rwandaise encourage la poursuite des études, ce qui lui a permis de continuer ses études malgré les difficultés rencontrées.

831: E6: *La motivation existe, cette motivation vient de la culture rwandaise, la culture rwandaise nous apprend à avoir du courage, de l'héroïsme, d'être un homme intègre. C'est-à-dire que prendre en charge ses frères et soeurs et continuer ses études, ça relève de l'héroïsme.*

4.2.2 Soutien du milieu familial

Cette section renferme les propos en rapport avec le soutien que les participants ont reçu de la part de leurs parents sur le plan scolaire. Dans cette perspective, une question a été posée pour connaître l'importance que les parents des participants à l'étude accordaient aux études et le soutien qu'ils donnaient à leurs enfants. Dans le même contexte, une question quant aux réactions des parents devant l'échec ou les difficultés scolaires de leurs enfants a été posée.

4.2.2.1 Importance des études pour les parents

Pour connaître l'importance que les parents des participants à la présente recherche accordaient aux études, la question suivante a été posée :

La cinquième question est : Quelle importance vos parents accordaient-ils à l'école?

À cette question, tous les participants ont répondu positivement et ont souligné que cela se manifestait par les efforts que les parents fournissaient pour les inscrire à l'école, et pour certains, dans de bonnes écoles et dans des écoles privées. Étant donné que ce n'était pas évident d'avoir accès aux écoles de l'État à cause de la discrimination à caractère ethnique que vivaient certains enfants, les parents ont fait de leur mieux pour les protéger. Certains participants ont mentionné que comme leurs parents avaient eux-mêmes fait les études, ils accordaient une grande importance aux études, surtout en ce qui touche l'avenir. Ainsi, ils conseillaient à leurs enfants de bien étudier et mettaient à

leur disposition tout le nécessaire. Pour les parents qui n'avaient pas eu la chance d'étudier, ils luttèrent pour que leurs enfants puissent le faire. La valeur que les parents des participants à la présente recherche accordaient à l'école est soulignée comme suit :

32: E1: Ils accordaient une grande importance à l'école, car ils faisaient de leur mieux pour que chaque enfant aille à l'école à tout prix. [...]

197: E2: Tout ce que je me rappelle, est que mon père disait que son souhait est que chacun de ses enfants puisse, au moins, terminer les études secondaires.

1058: 7: Je voyais qu'ils étaient tout le temps inquiets et voulaient qu'on réussissent bien à l'école

4.2.2.2 Soutien des parents sur le plan scolaire

La sixième question qui a permis de recueillir les propos par rapport au soutien scolaire en provenance des parents, se lisait comme suit :

Quel soutien vos parents vous apportaient-ils sur le plan scolaire?

Voici les sous-codes qui résument ce soutien :

Soutien aux études : -matériel (13)	-conseil (4)	-soutien affectif (3)
-suivi (12)	-récompense (4)	

Tous les participants déclarent qu'ils ont reçu le soutien matériel qui inclut le matériel scolaire et les frais scolaires de la part de leurs parents pour la poursuite de leurs études.

33:E1: Partant de leurs moyens, ils agissaient de sorte que chaque enfant ne manque pas de matériel scolaire et puisse payer les frais scolaires.

1372: 1373: E9: Payer mes frais scolaires, me nourrir, m'habiller, le matériel scolaire, tout le nécessaire. Que ce soit en rapport avec les études ou en rapport avec la survie de tous les jours.

Ensuite, la majorité des participants a mentionné que les parents exerçaient un suivi scolaire. Ils pouvaient par exemple les aider à faire leurs devoirs et leur expliquer les matières qui leur semblaient difficiles. D'autres ont souligné que les parents cherchaient des professeurs qui leur dispensaient ce qu'on appelle communément les cours du soir. Ces professeurs revoyaient ce qu'ils avaient appris en classe et les aidaient à approfondir la matière et leur donnaient les explications là où ils éprouvaient des difficultés.

1913: E12: Le soutien qu'ils nous accordaient, c'est qu'ils cherchaient pour nous les livres de lecture, et trouvaient quelqu'un pour nous donner les cours du soir.

Parmi les participants, il y a ceux dont les parents étaient enseignants. Ils ont déclaré qu'ils recevaient de l'aide de leurs parents et qu'ils leur offraient un suivi scolaire. Ils ont également noté les récompenses offertes par les parents quand ils avaient de bonnes notes, une sorte de reconnaissance (des cadeaux, des voyages...).

1189: 1190: E8: Normalement, les jeunes enfants, de 0 à 17ans, mon père t'achetait un bel habit que tu aimes ou de belles chaussures, dépendant du bulletin que tu apportes. Pour le reste, il t'achetait des habits ordinaires, car on ne pouvait pas être sans habits alors que ton père travaille, mais pour quelque chose de particulier comme un vélo, car Freddy aimait faire du vélo, moi j'aimais la radio, il en achetait dépendant de ton bulletin.

Certains d'entre-eux ont mentionné que les parents leur donnaient des conseils sur lesquels ils se sont appuyés dans la poursuite des études.

840: E6: Ils nous disaient par exemple, «cher fils, voilà que, nous tutsis, nous vivons mal, le gouvernement nous met à l'écart, mais alors, nous ne pouvons rien faire pour lui donner satisfaction, la seule chose qui pourra te sauver, c'est étudier et acquérir les connaissances, et si jamais il arrive que tu sortes du pays. Ces connaissances te permettront de survivre et tu pourras subvenir à tes besoins grâce à ton cerveau».

841: E6: En effet, ce que je veux te dire par là, c'est que ces paroles qu'ils nous ont léguées nous ont permis d'étudier et d'arriver à un niveau où on peut être compétitif au niveau du marché.

D'autres affirment avoir reçu beaucoup d'amour de la part de leurs parents.

41: E1: Les parents font beaucoup pour les enfants, pour que l'enfant puisse bien étudier, il faut qu'ils soient tout d'abord bien nourris, qu'ils aient reçu l'affection.

1169-1170: E8: La première chose, quand tu as eu la chance d'avoir des parents affectueux, nos parents nous aimaient, même s'il y a eu le fait qu'ils n'étaient pas là, mais la plupart des fois, nous avons suivi ce qu'ils nous disaient.

4.2.2.3 Réactions des parents face à l'échec et aux difficultés scolaires de leurs enfants

Sous le volet «soutien familial avant le génocide», nous avons aussi voulu connaître les réactions des parents suite à l'échec ou aux difficultés scolaires des participants à la présente étude.

Septième question : En cas de difficultés scolaires (échec par exemple,...), comment vos parents réagissaient-ils pour vous venir en aide?

Les réponses à cette question se repartissent comme suit :

Réaction à l'échec : Punition (7)

Encouragements et aide (6)

Dialogue (4)

Certains participants ont déclaré qu'ils étaient punis quand ils avaient échoué à l'école. La punition prenait la forme de tapes ou de rattrapage des cours pendant les vacances.

289: E3: Ils nous encourageaient à étudier, de telle sorte qu'ils nous frappaient quand ils remarquaient que nous n'étudions pas bien. Ils nous montraient que le seul patrimoine à nous léguer est un niveau élevé d'instruction.

Les parents ne se contentaient pas de punir seulement, mais ils s'informaient auprès de l'enfant ou des enseignants pour savoir ce qui causait les difficultés que rencontrait l'élève. Par la suite, ils pouvaient discuter avec l'enfant et essayer de l'encourager par des conseils, ou essayer de résoudre le problème par l'aide qu'ils trouvaient appropriée aux difficultés rencontrées.

1193: E8: Mon père faisait deux choses, discuter avec toi pour savoir ce que tu veux pour pouvoir mieux étudier.

1551: E10: Mais quand tu échouais, ils devenaient très furieux.

1560: E10: Cela les rendait triste, car, je ne sais pas, ils nous enfermaient à la maison et nous disaient que nous ne sortirons plus de la maison, toutes les vacances. On restait à la maison et on te disait de répéter tes cours et quand tu ne le faisais pas, c'était un problème.

851: E6: En m'expliquant que faire ses études est nécessaire, l'héritage de la parole dont je t'ai parlé, ensuite ils s'approchaient de nos enseignants pour vérifier si on a des difficultés dans notre parcours scolaire afin de voir comment ils pouvaient nous venir en aide. Quand il s'agissait d'être distrait en classe, on me donnait des conseils.

4.2.3 Soutien scolaire après la perte des parents

Pendant le génocide de 1994, tous les participants à cette recherche ont perdu leurs parents. À cette époque, ils étaient âgés entre 9 ans et 19 ans. Certains étaient encore au primaire, d'autres au secondaire, aucun d'entre-eux n'était à l'université. Au cours de cette recherche, c'est-à-dire 11 ans plus tard, ces participants sont encore à l'université, ou alors, ils ont terminé le baccalauréat. Afin de répondre aux objectifs de notre recherche, nous avons voulu savoir s'ils ont reçu du soutien dans le domaine scolaire, après la perte de leurs parents et proches.

Pour obtenir des informations, la question suivante a été posée :

Huitième question : Après la perte de vos parents, y a-t-il quelqu'un d'autre qui vous a soutenu dans votre parcours scolaire?

Les réponses à cette question révèlent trois catégories de soutien qu'ils ont reçu. Ils ont été soutenus soit par la parenté, soit par des organismes, soit par des étrangers rencontrés, la plupart du temps, par hasard. Il y a ceux qui ont mentionné qu'ils ont pris l'initiative eux-mêmes de poursuivre les études et que c'est seulement après qu'ils ont reçu l'aide des personnes ci-haut mentionnées. Voici les idées directrices :

Soutien après la perte : Rencontre (8)

Parenté (6)

Organisme (4)

215: E2: Nous avons un autre grand frère, et quand le génocide a eu lieu, il avait terminé le secondaire. Après le génocide, il s'est donné un devoir de nous soutenir. Il avait un projet de nous aider à arriver où mon père l'avait aidé à arriver. Quand j'ai eu mon diplôme du secondaire, il était très content. On voyait bien qu'il était content. Il luttait pour que l'on étudie. [...]

217: E2: Je me rappelle, par exemple, que quand j'avais un problème avant d'aller à l'école, ticket ou le matériel scolaire, il me donnait tout sans problème. Même quand il ne pouvait pas trouver tout sur le champ, on voyait qu'il souhaitait que j'aille à l'école sans aucune difficulté.

742:E5 : Je peux dire que ce sont deux personnes très importantes. C'est-à-dire que les blancs de l'orphelinat ont fait le premier pas pour notre retour à l'école après le génocide, mais lui et le prêtre ont appuyé et continué cette idée de départ. Quand tu es à la maison et que tu penses que quelqu'un peut t'écouter et te venir en aide, comme par exemple, te donner les frais de transport, c'est un grand soutien.

743:E5 : même quand on n'a pas de vivres, mais qu'on a quelqu'un qui puisse te soutenir sur le plan scolaire. Cette personne devient inoubliable.

1721: E11: Oui, oui, mon oncle JMV, a eu une grande contribution, car c'est quelqu'un qui a étudié. Il connaît l'importance des études, c'est lui qui m'a beaucoup encouragée, il me faisait comprendre que je devrais retourner à l'école. Comme ça je pouvais aider mes frères et soeur à bien évoluer. Il m'a dit « si tu refuses d'étudier, alors que tu es la plus âgée, même les enfants n'iront pas à l'école ». J'ai compris qu'il disait la vérité et j'ai réalisé que ça pourra m'être utile.

464: E4: Le prêtre me donnait le matériel scolaire. Au fait, le prêtre payait les frais scolaires avant que le FARG ne commence à payer la scolarité des élèves rescapés du génocide.

209: E2: C'est le FARG qui payait mes études.

1061:1062: E7: C'est nous-mêmes, personne d'autre. C'est seulement nous soutenir matériellement. Comme l'association Barakabaho qui nous a soutenus, et le ministère de la Jeunesse nous apportait du matériel scolaire après le génocide, les savons, et autres choses. [...]

4.2.4 Soutien du milieu scolaire

Après avoir relevé du discours des participants, les éléments en lien avec les caractéristiques personnelles et le soutien du milieu familial, nous nous sommes orientée vers les propos relatifs au soutien du milieu scolaire. Pour obtenir les informations recherchées, trois questions ont été posées, une question sur le soutien des responsables des établissements, une autre ayant trait aux relations élèves enseignants et une troisième qui a trait aux relations entre les participants et leurs collègues de classe.

Soutien du milieu scolaire :	Responsables des établissements (13)
	Relation élève- enseignant (10)
	Apport des amis (10)
	- soutien entre victimes (9)

4.2.4.1 Soutien de responsables des établissements scolaires

Pour connaître la contribution des responsables des établissements scolaires qu'ont fréquentés les participants, la question suivante a été posée :

La neuvième question : Quel genre de soutien avez –vous reçu de la part des responsables des établissements fréquentés?

Tous les participants ont signalé que les responsables des établissements les ont soutenus. Certains étaient soutenus d'une façon particulière, selon la relation qui s'établissait entre le responsable et l'élève participant à la recherche. D'autres ont été soutenus d'une manière générale, car ils ont souligné que lorsque les responsables

s'acquittent bien de leurs tâches, cela a un impact positif sur leur cheminement scolaire, sans qu'il y ait un soutien particulier. La plupart des participants ont souligné qu'ils ont été soutenus par des responsables rescapés. Deux participantes ont indiqué avoir été soutenues par un directeur qui n'était pas un rescapé.

107: E1: C'est surtout le directeur qui m'a soutenue, mais je n'ai eu aucun problème avec d'autres responsables. Ils m'aimaient.

456: E4: L'établissement scolaire fréquenté, celui de Byimana. Ma directrice, elle me suivait tout le temps sous la demande de ce prêtre qui me soutenait. Elle suivait ma progression scolaire, elle m'appelait souvent et me posait des questions à propos de mes études, elle regardait mon bulletin scolaire et vérifiait les cours échoués. J'échouais surtout en français, même si ce cours était difficile pour les autres élèves en général.

457: E4: le grand soutien qu'elle même m'a apporté, qui est remarquable, et qui m'a très touché; c'est que elle-même faisait de son mieux pour m'apprendre le français afin que je puisse réussir. Elle me donnait des exercices de composition.

1419: E9: La personne qui m'a beaucoup marquée, c'est ce directeur qui m'a accueilli dans son école la première fois après le génocide. Il m'a accueillie dans une école privée sans savoir où j'allais trouver les frais scolaires. Il n'y avait pas encore des organismes qui pouvaient nous venir en aide. J'ai une grande reconnaissance envers lui, pour son accueil.

1735: E11: Ils m'ont beaucoup aidée, par exemple, au lycée Notre Dame- de- Cîteaux, il y a une religieuse qui s'appelle sœur Immaculée qui m'a beaucoup soutenue dans mon parcours scolaire. Elle m'appelait dans son bureau et me donnait des conseils en m'apprenant comment je devrais me comporter. Quand il y avait un problème financier au niveau de la comptabilité, elle m'aidait à le résoudre, mais il n'était pas question que j'abandonne les études.

2112: E13: Ils nous aidaient dans le cadre général, en nous conseillant de bien étudier, ils n'ont rien fait de plus. (...)

4.2.4.2 Apport de la relation élève- enseignant

Nous avons aussi posé une question qui concerne la relation élève-enseignant afin de voir dans quelle mesure elle avait été bénéfique pour les participants.

La dixième question : En quoi vos relations avec les enseignants ont-elles été bénéfiques dans votre vie scolaire? Expliquez.

Les réponses à cette question montrent que certains enseignants ont beaucoup fait pour la réussite et la poursuite des études de ces orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages.

681: E5: Même si elle nous maltraitait, nous avons cherché d'autres personnes qui pouvaient nous consoler, nous nous sommes confiés à nos enseignants.

682: E5: C'est là où mon enseignante de cinquième et de sixième primaire m'a beaucoup aidée par sa compréhension. Je pouvais lui expliquer facilement les raisons de mon retard, les difficultés de me concentrer à l'école alors que j'ai d'autres charges à la maison qui nous fatiguaient et qui n'étaient pas proportionnelles à nos forces et à notre âge. Mais j'ai persévéré et j'ai continué à étudier et je réussissais suffisamment. Cette enseignante a continué de me soutenir, surtout que j'étais en dernière année de l'école primaire. Elle m'a soutenue comme il le fallait, elle m'a suivi, et m'a aidée à comprendre les cours qui me causaient des difficultés et m'a appris comment préparer mon examen de fin du primaire, et qui me permettrait d'entrer au secondaire. J'ai continué à étudier et j'ai terminé le primaire. Par chance, j'ai réussi mon examen d'entrée au secondaire.

Certains participants mentionnent que les enseignants les ont soutenus dans le cadre général, comme ils le faisaient pour tout le monde alors que d'autres mettent en évidence le soutien personnalisé reçu de leurs enseignants. Certains participants ont aussi fait remarquer que l'absence de différenciation des élèves basée sur leur

appartenance ethnique, comme c'était le cas avant le génocide, leur a permis de mieux avancer sur le plan scolaire après le génocide. Il est aussi à signaler que les enseignants rescapés ont été beaucoup plus interpellés par les problèmes des élèves rescapés. Un des participants a mentionné que le fait que les membres de son ethnie étaient nombreux à l'école lui a donné confiance, car affirme-t-il : «je pouvais me confier aisément à eux».

Voici quelques passages retenus :

1763: E11: Oui! Beaucoup d'enseignants, mais pas tous, essayaient de nous soutenir. Ils écoutaient nos problèmes et si par exemple, un élève n'a pas pu passer son interrogation à cause des difficultés diverses, comme le traumatisme, on le comprenait. Ils ne le bousculaient pas ou le prenaient mal comme certains le faisaient. Au contraire, ils s'approchaient de lui et écoutaient ses problèmes et lui venaient en aide.

2124 :E13: J'avais une bonne relation avec les enseignants, et quand il y avait des matières que je ne comprenais pas bien, j'allais demander des explications. Ils s'occupaient de moi sans problèmes. [...]

2122: E13: Je peux donner un exemple d'un professeur des mathématiques. Je ne comprenais pas bien les maths, mais comme on avait un bon professeur, je me suis approché de lui, et il a accepté de me donner des explications pendant le week-end, jusqu'à ce que je comprenne et je réussisse. [...]

2128: E13: Ça a beaucoup joué, car il était triste de voir que je ne comprenais pas beaucoup les maths. Puis, il m'a demandé ce qui n'allait pas et je lui ai expliqué et il a compris. C'est ainsi qu'il m'a proposé d'aller chez lui le week-end pour qu'il puisse me donner des explications. Je m'y rendais et quand on a passé l'examen, j'ai bien réussi avec de très bonnes notes. (...)

1425: E9: Le fait de m'avoir donné des connaissances. Pouvoir étudier et terminer sans que personne ne me bouscule. Tu vois, par exemple, comment avant le génocide certains enfants étaient menacés, personne ne m'a menacée en disant : « toi tu es ceci ou cela ». J'ai étudié comme les autres jusqu'à la fin sans que quelqu'un n'ait l'idée de faire de la ségrégation parmi les enfants.

904: E6: Oui! La relation avec les enseignants m'a été utile, mais comme je te l'ai dit il y a aussi ceux qui m'ont découragé. Mais cela se passait avant le génocide. Après le génocide, il n'y a pas eu de choses pareilles car, celui qui osait le faire était puni. Au fait, après le génocide, les relations pouvaient être bonnes, et pouvaient contribuer au rehaussement du moral. On pouvait être à l'aise avec les enseignants et discuter sans problèmes. Mais tout cela était possible uniquement parce qu'ils sont les nôtres, parce que vous étiez de la même ethnie.

4.2.4.3 Soutien des amis et des collègues de classe

La dernière question dans la section du soutien en provenance du milieu scolaire touche l'apport des amis quant à la poursuite des études des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages.

Onzième question : Quel a été l'apport des vos ami(e) s dans votre parcours scolaire?

L'expérience des participants révèle que le soutien de la part des amis a été considérable aussi bien matériellement et moralement que par rapport à l'aide apportée au niveau de la compréhension des matières scolaires. Il est à noter que l'entraide entre les élèves ou étudiants rescapés entre-eux est remarquable chez beaucoup de participants. Par contre, certains ont mentionné que le fait d'avoir des problèmes ne leur permettait pas de s'entraider. Ils ne pouvaient que les partager. Ainsi le soutien, pour eux, venait des élèves non rescapés. Voici quelques extraits qui appuient ces propos :

330: E3: *Les amis? J'en ai plusieurs, parce que... je pensais que nous conseiller mutuellement, après avoir traversé le génocide, c'est ce que je disais plus haut, c'est ce qui, [...]*

331: E3: *Nous avons créé les associations des rescapés, il s'agissait des forums qui nous permettaient de discuter de nos difficultés, et de voir l'avenir, tu comprends alors que mes amis m'ont beaucoup aidé, nous nous aidions mutuellement et de mon côté, je leur ai apporté mon soutien.*

646: E5: *Mes amis? J'ai eu beaucoup d'amis dans mon parcours scolaire, surtout au secondaire, même jusqu'à aujourd'hui. Par exemple, ceux que j'ai rencontrés en quatrième secondaire. J'avais une vie très dure, avec beaucoup de problèmes, je peux dire que j'avais une vie difficile à expliquer, c'est comme si j'étais seule. [...]*

649: E5: *[...] Mais à partir de cette année, il y a trois amies qui ont pu m'aider. Elles m'ont beaucoup aidée, car c'est comme si je suis allée étudier en quatrième année pratiquement sans matériel scolaire. Ceci à cause des problèmes qu'on a rencontrés, ou alors à cause des conséquences de perdre les parents et les proches. Elles m'ont aidée en ce qui concerne le matériel scolaire, elles se mises ensemble et m'ont acheté le matériel scolaire. À ce moment, je n'avais même pas exposé mes problèmes auprès d'elles. Elles savaient comment je vivais et c'étaient des personnes qui savaient observer l'autre et elles ont su percevoir mes difficultés et elles m'ont apporté les cahiers, et quand je rencontrais une difficulté en rapport avec mes cours, elles se joignaient à moi pour que l'on puisse s'entraider. Elles me donnaient des explications, là où j'éprouvais des difficultés et progressivement, j'ai évolué.*

925: E6: *Je peux l'expliquer, car par exemple mes amis qui étaient au courant de ma situation m'ont aidé beaucoup. Ils me donnaient le matériel scolaire, puis il y a ceux qui me soutenaient moralement comme par exemple ceux qui m'appelaient pour qu'on puisse étudier ensemble. Surtout qu'en première et en deuxième année, j'étudiais en pleine difficultés. Je souffrais beaucoup. Il m'était difficile même de trouver à manger. Il y a ceux qui voyaient que j'avais des difficultés et qui pour cela m'invitaient à aller manger chez eux. Comme ça, je me sentais considéré comme un être humain comme les autres. Cela était*

un soutien matériel et moral. Ainsi, je me sentais motivé pour étudier. C'était surtout mes collègues de classe.

945: 946: E6: [...] Quand je vois bien, je réalise que les rescapés avaient les mêmes problèmes que les miens, eux ne pouvaient pas m'aider. Mais ceux qui n'étaient pas rescapés, ce sont eux qui ont pu m'aider. Il y a ceux qui sont venus de l'extérieur du pays et il y a même les hutus qui m'ont apporté de l'aide [...]. Par contre, les rescapés, on pouvait partager nos peines, mais sans aucun autre soutien, car eux aussi n'avaient rien. Il y avait parmi eux, peu de rescapés qui avaient de petits moyens invisibles. Ceux qui m'ont aidé personnellement, la plupart ne sont pas des rescapés, ce sont des personnes extérieures.

4.2.5 Soutien de la communauté

Mis à part le soutien que les participants ont reçu de la part de leurs parents, des membres des établissements scolaires (responsables, enseignants, amis et collègues de classe) et des rencontres fortuites, nous avons voulu connaître la participation de la communauté quant à la poursuite des études des participants. Ainsi, la cinquième catégorie de réponses qui se situe au niveau de la communauté a analysé les organismes de soutien et la contribution de l'état en relation avec la poursuite des études des participants à la recherche.

Soutien de la communauté : État (13)

Organismes (12)

4.2.5.1 Soutien des organismes

La question en rapport avec le soutien des organismes est la suivante :

Douzième question : Y a-t-il des organismes qui vous ont apporté de l'aide sur le plan scolaire ? Si oui, citez-les et expliquez la portée du soutien reçu.

Les propos en rapport avec cette question montrent que tous les participants ont reçu le soutien d'au moins un organisme qui œuvre au pays. Si le soutien n'était pas disponible au cours des premières années après le génocide, il l'est devenu quelque temps plus tard.

Chacun des participants a reçu, à un certain moment, du soutien de la part des associations créées pour venir en aide aux rescapés du génocide. Parmi ces associations, beaucoup de participants ont mentionné le Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide (FARG). D'autres ont mentionné l'aide reçue de l'Association des orphelins chefs de ménage (AOCM) et de l'Association des étudiants rescapés du génocide (AERG), Barakabaho et Kanyarwanda. Pour ceux qui ont vécu dans un orphelinat, ils ont déclaré que ce dernier leur a apporté de l'aide sur le plan scolaire. Ces organismes ont apporté du soutien relativement aux frais scolaires et au matériel scolaire.

120: E1: À cette époque on étudiait et le Fonds National d'assistance aux rescapés du génocide (FARG) n'existait pas. Arrivé en 1998, il y a eu la fondation du FARG. C'est ainsi que le FARG m'a soutenue pendant la dernière année de ma scolarité secondaire.

235: E2: Il y a le FARG, en ce qui a trait aux frais scolaires.

465: E4: Quand le FARG a commencé, il a payé les frais scolaires

621: E5: Il est clair qu'après le génocide, il y a la Croix-Rouge, la famille d'accueil, le Fonds National d'Assistance aux rescapés du Génocide(FARG) et l' l'Association des étudiants rescapés du génocide (AERG) pour le moment.

1114: 1115: E7: Les associations comme Barakabaho, Turere u Rwanda du ministère de la Jeunesse.

1982: E12: Parmi les organismes qui m'ont soutenu, il y a Kanyarwanda qui a payé mes frais scolaires les trois premières années du secondaire. L'association Barakabaho nous apportait du matériel, et juste après le génocide, ils nous donnaient à manger jusqu'à 1997. [...]

4.2.5.2 Soutien de l'État

En ce qui concerne le soutien de la part de l'État, la question était posée comme suit :

Treizième question : quelle est la participation de l'État dans votre cheminement scolaire?

La majorité des participants ont mentionné que la contribution de l'État à la poursuite de leurs études a été la création du Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide, qui a assuré pour la majorité les frais scolaires et parfois le matériel scolaire. D'autres indiquent que le fait d'avoir supprimé la différenciation à caractère ethnique dans les écoles leur a permis de poursuivre les études plus aisément qu'avant le génocide.

135: E1: Sa participation est la création du FARG.

346: E3 : Je pense qu'en rapport avec l'État, il s'agit de la création du FARG. Ils nous ont donné ces logements qui sont confortables.

1469: E9 : Le fait de créer le FARG qui vient en aide aux rescapés. Les enfants peuvent étudier et ils nous ont donné un endroit où vivre. C'est un soutien important.

2162: 2163: E13: La contribution de l'État dans mon parcours scolaire, c'est le fait d'avoir créé le FARG. S'il ne l'avait pas créé, je ne suis pas sûr d'avoir eu les moyens de continuer mes études, car les frais scolaires étaient chers. Il l'a créé et le FARG a payé nos études. C'est quelque chose qui mérite une reconnaissance envers l'État.

1264:E8 : Mais l'État, quand il a donné des écoles, il n'a pas fait de distinction, en disant ceux-ci sont tutsi, d'autres sont hutus. Je ne sais pas si tu te rappelles, ils ont lancé un communiqué à la radio, et nous sommes allés nous faire inscrire au ministère. Comme j'avais fait une année à Notre Dame, c'est à la même école qu'on m'a affectée, je sens alors que l'état a eu une contribution [...]. Puis, j'étais très contente qu'on n'ait pas différencié les hutus et les tutsis, comme c'était avant.

Brièvement, le soutien de la communauté vient des différentes associations des rescapés du génocide et des autres associations créées pour venir en aide à ces orphelins ou aux autres personnes vulnérables, à commencer par les enfants. Le Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide (FARG) a octroyé un soutien remarquable à la poursuite des études des participants de la présente recherche. Autrement dit, la contribution de l'état est soulignée surtout en ce qui concerne la création du FARG. Une autre contribution de l'état est d'avoir supprimé, dans les écoles, la distinction entre les élèves en fonction de leur appartenance ethnique.

4.2.6 Synthèse des analyses des résultats

Dans cette partie, nous allons tenter de synthétiser les résultats de manière hiérarchique. Cela nous permettra de voir dans quelle mesure ils répondent aux objectifs de la présente étude. Comme on peut le constater dans la présentation et l'analyse des résultats, il y a eu plusieurs facteurs qui ont influé sur le parcours scolaire des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda. Ce constat nous amène à faire une mise en relation de ces facteurs et par conséquent, une synthèse du processus de résilience scolaire de ces derniers. Pour déceler la manière dont s'est développée la résilience scolaire des étudiants rescapés du génocide, il s'avère nécessaire de commencer par ce qui s'est passé dans leur histoire scolaire avant le génocide. Quels ont été les éléments marquants? Ont-ils eu des tuteurs de résilience et tout spécialement sur le plan scolaire? Quels sont les outils qu'ils ont reçus du milieu familial, du milieu scolaire, de la communauté et qui ont influé sur la poursuite de leurs études avant et après le génocide?

4.2.6.1 Soutien du milieu familial

D'après ce qui se dégage des résultats, avant le génocide, les participants à la présente recherche ont reçu tout le soutien nécessaire sur le plan scolaire. Les parents, et plus particulièrement les pères, n'avaient pas seulement inscrit leurs enfants à l'école, mais ils les avaient encouragés à bien étudier et à réussir. Les parents avaient donné le soutien matériel et moral requis. Ils avaient donné des conseils verbaux et fourni des exemples indiquant l'importance des études. Les récompenses qu'ils donnaient en cas de

réussite et les réactions face à l'échec montraient l'intérêt qu'ils accordaient aux études de leurs enfants. C'est du moins l'interprétation des participants. Certains ont mentionné que les parents leur ont apporté non seulement du soutien scolaire, mais également du soutien affectif. Ces derniers ont aussi fait de leur mieux pour protéger leurs enfants contre la discrimination à caractère ethnique qu'ils vivaient dans le milieu scolaire. Cela est souligné par le fait que les parents cherchaient des écoles privées quand leurs enfants ne pouvaient pas accéder aux écoles de l'État à cause de cette discrimination. L'importance que les parents des participants accordaient aux études était beaucoup liée à un meilleur avenir qu'ils préconisaient pour leurs enfants. Pour ces parents, donner aux enfants la chance d'étudier correspondait à les préparer pour un meilleur lendemain, à les aider à être responsables de leur propre vie et à devenir autonomes.

Un autre élément important qui a soutenu la résilience des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages est la façon dont leurs parents se comportaient dans les moments difficiles. Le courage et la patience qu'ils ont manifestés ont servi de modèle à leurs enfants après le génocide, comme dans l'exemple de E8 qui compare ses souffrances d'après le génocide à celles de son père d'avant le génocide. Elle prend pour modèle son père. Les parents pouvaient donner des conseils importants à leur progéniture quant à la façon de surmonter les difficultés. Un des participants (E6) a mentionné que son père lui disait que les problèmes sont créés pour être surmontés, qu'il doit faire de son mieux pour faire face aux difficultés rencontrées. Les participants dont

les parents avaient fait des études, ont continué leurs études en se basant sur l'exemple de leurs parents, soit sur ce qu'ils faisaient grâce à leurs études. Pour les participants qui avaient des parents non scolarisés ou peu scolarisés, ils ont remarqué que leurs parents n'arrivaient pas à faire certaines choses à cause du peu d'études et cela a encouragé ces participants à poursuivre les études. En résumé, tous les participants ont eu de bonnes bases de la part de leurs familles respectives quant au soutien à la poursuite des études. Les parents des participants à la présente recherche ont été des véritables tuteurs de résilience scolaire pour leurs enfants.

4.2.6.2 Caractéristiques individuelles

Au moment du génocide et des massacres, les participants à l'étude étaient menacés par les tueurs. Certains parmi eux, ont côtoyé la mort. C'est l'exemple de E9 qui a mentionné avoir reçu des coups de machette pendant le génocide. Tous les participants ont perdu leurs parents pendant le génocide, mais ils ont pu échapper à cette folie collective. Les conséquences de la perte des parents ont fait que certains se sont retrouvés dans des orphelinats (E5 et E8), les autres dans des familles d'accueil (E2, E9, E11, E12, E13) qui pouvaient être ou non de leur parenté (E2, E9, E11, E12 et E13) et d'autres, seuls dans les ménages d'orphelins (E1, E3, E4, E6, E7 et E10). Dans l'une ou l'autre de ces situations, les conditions de vie étaient difficiles. Ceux qui étaient dans des familles d'accueil ont été maltraités ou exploités pour accomplir des travaux domestiques de la famille. C'est ce que montrent les propos de plusieurs participants (E5, E8, E11 et E13). Pour diminuer l'impact de ces situations, certains étudiants

rescapés du génocide qui vivent seuls ont eu et ont recours à la prière et ils mentionnent que Dieu les a aidés et les aide à surmonter les difficultés (E1, E2 et E4).

Quand l'école a recommencé après le génocide, certains des participants sont retournés à l'école grâce à l'orphelinat où ils se trouvaient (E5), mais pour la majorité, ce retour est venu de leur propre initiative. Ils ont pris conscience de la réalité de leur situation et des problèmes auxquels ils étaient confrontés et ils ont réalisé qu'il leur revenait de trouver des solutions. Que se soit dans des familles d'accueil, dans les orphelinats ou seuls dans les ménages, ils se trouvaient dans une situation tout à fait nouvelle, les plus âgés ou les plus responsables devaient assumer les responsabilités envers les plus jeunes, alors qu'eux aussi étaient encore très jeunes pour endosser de telles responsabilités. Ils le faisaient dans une pauvreté qui faisait peur comme l'a mentionné un des participants (E6). Confrontés à de multiples difficultés, ils étaient continuellement à la recherche de solutions à ces problèmes. La majorité a opté pour le retour à l'école, car cette dernière représentait une voie de solution à plusieurs problèmes et à long terme. Ils sont retournés à l'école, mais le chemin était loin d'être facile, car l'école ne changeait rien dans l'immédiat, leur situation de vie en dehors de l'école était très précaire. Simultanément, ils continuaient leurs études tout en cherchant comment quitter les familles d'accueil où ils étaient maltraités. Pour ceux qui vivaient déjà dans les ménages, les conditions de vie socioéconomique étaient difficiles et le sont encore aujourd'hui pour certains. En ce qui touche les études, les participants sont déterminés, car c'est la réussite de leurs études qui aidera à remédier à leurs problèmes. Pour eux, les études leur permettront d'être autonomes, de se prendre en charge, de

mieux assumer les responsabilités envers ceux qui sont à leur charge, de se développer et de développer leur pays, sans oublier pour autant la question de la promotion sociale. Bref, c'est surtout la projection dans l'avenir sur ces différents aspects qui est la source principale de leur intérêt pour les études.

Un autre facteur qui a influé sur leur retour à l'école est l'idée de revanche. Étant donné qu'ils ont pu échapper à la mort, ils veulent vivre et faire vivre ceux qui sont partis en vivant comme les disparus l'auraient souhaité et en faisant ce que ces derniers auraient souhaité. Ils ont pris conscience de leur situation problématique et comme voie de solution, ils ont décidé de poursuivre leurs études. Plus le temps passait, plus ils trouvaient des solutions à certains problèmes. Ainsi, ceux qui vivaient dans des familles maltraitantes, partaient et rejoignaient d'autres qui étaient déjà dans les ménages d'orphelins rescapés du génocide. Là aussi, les problèmes étaient présents, car ils devaient assurer leur survie et celle de leurs frères et sœurs, comme ceux qui vivent dans les ménages depuis longtemps. En plus de leur sens des responsabilités et leur capacité à résoudre les problèmes, la plupart avait de la facilité dans les études.

4.2.6.3 Soutien après le génocide

L'objectif de la présente recherche est de dégager les facteurs qui ont permis à ces étudiants de poursuivre leurs études jusqu'à l'université malgré les nombreuses difficultés précédemment évoquées. Plusieurs facteurs entrent en jeu. À titre d'exemple, une participante (E5) a quitté l'orphelinat et elle a été accueillie dans une famille qui la

maltraitait, elle et ses sœurs. Elle était en cinquième année primaire, son enseignante était réceptive et compatissante, elle a pris bien soin d'elle. Elle comprenait le pourquoi de ses retards à l'école, elle s'est dévouée pour l'aider. Ainsi pour cette participante, le milieu scolaire devenait un milieu apaisant, contrairement à la famille d'accueil qui était un milieu à haut risque pour elle. Ses rencontres en milieu scolaire ou par l'intermédiaire de celui-ci ont été réconfortantes, jusqu'à ce qu'elle trouve une maison où elle reste aujourd'hui avec ses frères et sœurs. Cette situation est presque semblable à celle d'un participant (E13), pour qui l'enseignant a pris l'initiative de dispenser le cours des mathématiques les fins de semaine, car ce participant vivait dans une situation en famille d'accueil qui ne lui permettait pas de bien étudier.

Pour une autre participante (E8), ce sont les paroles de son père par rapport aux études qui résonnaient dans sa mémoire et qui l'ont fait avancer. Elle a comparé ses souffrances à celles de son père et elle a souligné son courage dans les moments difficiles, avant de le perdre, mais aussi les souffrances des autres orphelins rescapés du génocide. Elle se sentait alors allégée. Il y a aussi les retrouvailles avec son grand frère, les amis de son père qui l'épaulaient, les amies de classe, elles aussi rescapées du génocide, ainsi qu'une éducatrice de l'école.

Pour d'autres (E7, et E10), le patrimoine familial les a aidés à s'en sortir sur le plan matériel. Également, le regroupement en associations des rescapés leur permettait de résoudre les problèmes scolaires pour les plus démunis, de chercher des écoles pour

les jeunes qui n'en avaient pas, et de leur trouver du matériel scolaire. Certains d'entre eux s'engageaient pour les autres. Ils sont devenus créatifs et soutenaient leurs frères et sœurs et les autres orphelins. Certains (E2, E8, E9, E11, E13) ont reçu les encouragements et l'aide de la part des membres de leur famille qui ont survécu ou qui sont rentrés au pays après le génocide.

D'autres participants (E1, E4, E6, E7, E9) ont souligné le soutien reçu des directeurs d'école. Les directeurs de leurs écoles ont pris soin d'eux d'une manière particulière. Cela leur permettait de se sentir acceptés, même quand leurs frais de scolarité n'étaient pas payés. L'accueil et le soutien sur le plan scolaire et moral de ces directeurs ont marqué les participants et les ont aidés à mieux poursuivre leurs études et à réussir. L'amitié et l'entraide avec les collègues de classe rescapés ou les collègues non rescapés ont été importantes pour le parcours scolaire de certains étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages. L'entraide se situait sur le plan matériel et moral.

Les organismes locaux créés pour venir en aide aux rescapés du génocide ont octroyé aux participants de la présente recherche une aide sur le plan scolaire, soit en payant les frais scolaires ou en offrant le matériel scolaire. Le principal organisme est le Fonds National d'Assistance aux Rescapés du Génocide (FARG) qui a payé les frais scolaires au secondaire pour les élèves rescapés du génocide et pour les études universitaires de ceux qui remplissaient les critères d'excellence exigés par le FARG.

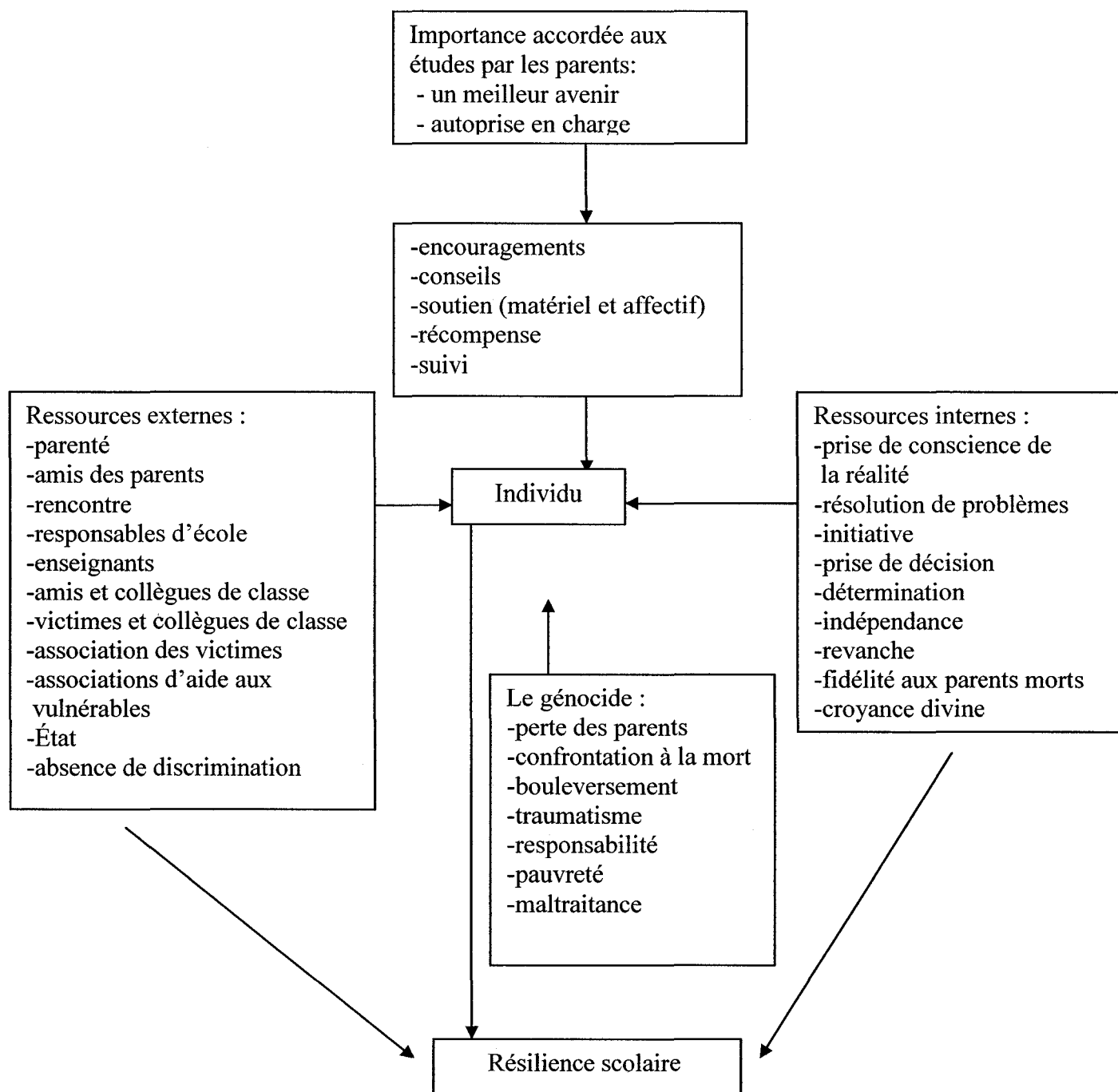
Les associations qui sont intervenues sur le plan scolaire sont entre autres l'Association des Orphelins Chefs de Ménages (AOCM) et l'Associations des Étudiants Rescapés du Génocide (AERG), Barakabaho et Kanyarwanda. La contribution de ces associations était reliée aux frais de scolarité ou au matériel scolaire. L'État a eu aussi sa participation quant à la poursuite des études des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages par l'intermédiaire du fonds national d'assistance aux rescapés du génocide. Il est à noter que ce Fonds a aussi octroyé des logements aux participants de la présente recherche, ce qui a diminué les préoccupations de ceux-ci (E3 et E10) quant au problème d'habitation et leur a permis de se consacrer plus à leurs études. Un autre apport de l'État est le fait d'avoir supprimé la discrimination dans des écoles. Comme certains participants l'ont mentionné au cours des entretiens, le système scolaire d'après le génocide a cessé de discriminer les élèves en se basant sur leur ethnie. Pour certains, le fait de ne plus être confrontés à cette discrimination leur a permis de poursuivre leurs études aisément.

La résilience scolaire des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages a été possible grâce à l'interaction des caractéristiques personnelles des participants avec les ressources disponibles dans leur environnement. Au départ, il s'agit de l'environnement familial d'avant le génocide qui a servi de tuteur de résilience scolaire et après, l'acquis de l'environnement familial a été soutenu et renforcé par d'autres tuteurs de résilience d'après le génocide (parenté, enseignants, directeurs d'école, amis, rencontres, associations, organismes, État). Cependant, nous tenons à

souligner qu'après le génocide, la plupart des participants ont eux-mêmes pris l'initiative de retourner à l'école après avoir pris conscience que c'était la seule voie de solution aux problèmes qu'ils vivaient et que c'était une voie d'accès à l'indépendance. Sans le soutien de leur entourage, la poursuite des études n'aurait probablement pas été possible.

De ce constat, nous déduisons qu'il n'y pas eu qu'un seul facteur qui a favorisé la résilience, mais un ensemble de facteurs qui ont interagi. Ces facteurs permettaient de maintenir l'équilibre des participants en atténuant l'impact des facteurs de risque auxquels ils faisaient et font toujours face. Cela leur a permis d'avancer sur le plan scolaire, malgré les difficultés qu'ils ont vécues et que certains d'entre-eux vivent encore aujourd'hui.

Figure 2 : Processus de résilience scolaire chez les étudiants orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls au Rwanda.



Chapitre 5

Discussion

Cette section consiste en premier lieu en une mise en relation des résultats de cette recherche et l'état actuel des connaissances dans le domaine de la résilience et particulièrement dans le domaine de la résilience scolaire. Cette discussion permettra de voir dans quelle mesure les résultats corroborent, complètent ou s'éloignent de l'état actuel des connaissances sur la résilience scolaire et ce compte tenu des objectifs de l'étude. En deuxième lieu, les retombées de l'étude, ainsi que les propositions et les orientations des recherches ultérieures sur la résilience scolaire sont présentées. En troisième lieu viennent les forces et les limites de la recherche.

L'objectif principal de la présente recherche consistait à cerner les facteurs de protection qui ont soutenu les étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages dans la poursuite de leurs études jusqu'au niveau universitaire, malgré la présence de multiples facteurs de risque auxquels ils se sont heurtés suite à la perte de leurs parents durant le génocide de 1994. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes inspirée d'une perspective écosystémique. Nous avons donc pris en compte l'individu et l'entourage avec lequel il interagit. Les résultats de cette étude viennent de l'expérience des participants, plus précisément de ce à quoi ils attribuent leur résilience scolaire. De cette expérience des participants découlent plusieurs éléments, dont l'interaction favorise leur résilience scolaire. Ces éléments proviennent simultanément des

caractéristiques individuelles et des appuis du milieu familial et de la communauté (école, organismes, état, rencontre fortuite).

5.1 Facteurs familiaux

Concernant les appuis du milieu familial, les résultats de la présente recherche montrent que les parents des participants à la présente recherche ont donné des bases solides en ce qui concerne la poursuite des études. Les participants l'ont affirmé en soulignant le soutien scolaire (matériel, suivi, aide, récompense) qu'ils ont reçu de leurs parents. Mis à part le soutien scolaire, certains participants ont mentionné avoir reçu de l'affection de la part de leurs parents avant leur disparition pendant le génocide de 1994. Certains ont pris comme modèle la façon dont se comportaient leurs parents face aux difficultés qu'ils rencontraient et cela leur a permis à leur tour de surmonter les grandes difficultés d'après le génocide. Dans cette optique du soutien provenant du milieu familial, en ce qui a trait à la construction de la résilience, Cyrulnik (2003) affirme que les personnes résilientes sont celles qui ont pu bénéficier d'un attachement sécurisant et confiant durant leur enfance. Cette relation d'attachement donne à l'enfant le point de départ de toutes les relations futures, d'où son rôle crucial. Pour que cette relation apporte les bases essentielles au développement et à l'adaptation de l'enfant à son environnement, il faut qu'elle soit de bonne qualité. Palacio-Quintin (2000) indique que la qualité de l'attachement a un impact positif sur l'estime de soi et les compétences sociales, deux éléments importants parmi ceux qui favorisent la résilience. Mis à part cette relation d'attachement, la cohésion, l'harmonie, la chaleur et l'entente familiale, les

bonnes relations parents/enfants, (parents chaleureux et soutien parental) sont des facteurs de protection permettant le développement de la résilience (Anaut, 2003; Benard, 2004; Hanus, 2001; Melendez & Tomlinson-Clarke, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000). Dans la présente étude, il est probable que les participants ont eu un attachement confiant, ou qu'ils avaient des relations constructives avec leurs parents et les membres de leurs familles. Cet état de fait ressort chez certains participants qui ont affirmé avoir reçu de leurs parents l'amour et l'attention nécessaires.

L'importance de la famille et des proches dans la construction de la résilience est aussi mentionnée par Vanistendael et Lecomte (2000) dans ce qu'ils appellent les réseaux des contacts informels ou les aidants naturels. Ils soulignent l'observation faite par une psychologue péruvienne Ana Gisela Silva Pañez qui stipule que la résilience ne dépend pas seulement des caractéristiques individuelles, mais également des caractéristiques spécifiques de la famille, et donc du groupe, qui ont des répercussions sur l'individu. Un autre élément du milieu familial qui a favorisé la résilience scolaire dans le contexte de notre étude est en rapport avec la protection familiale offerte aux participants quant à la poursuite des études. Cette protection parentale permettait aux participants d'être moins affectés par la discrimination scolaire d'avant le génocide. Ce constat se rapproche de l'exemple de Baddoura (1998) qui a insisté sur le soutien de la famille dans le processus de résilience à partir de la situation de la guerre au Liban où les enfants bien entourés par leurs familles ont nettement moins souffert des horreurs de la guerre que ceux qui n'avaient pas bénéficié de cette protection.

Baddoura (1998) mentionne que dans cette situation, la famille a été considérée comme un puissant amortisseur contre les chocs psychiques pour les enfants. Il souligne également que les facteurs protecteurs de l'enfant durant les périodes de stress résident dans la qualité du milieu familial et que « c'est dans la mesure où il rompt l'étayage parental que l'événement provoque une perturbation chez l'enfant » (P.81). De son côté, Cyrulnik (2001) donne l'exemple des enfants qui ont vécu les bombardements de Londres en 1942, en soulignant que ces enfants n'avaient pas de troubles quand ils étaient entourés de familles sereines. Par contre, lorsqu'ils étaient entourés d'adultes anxieux, et où les morts empêchaient la mise en place de la résilience, une grande proportion des enfants manifestait des troubles parfois graves. Le soutien du milieu familial inclut aussi la famille élargie notamment, les oncles et les tantes. Dans ce sens, certains participants à cette étude ont signalé avoir bénéficié de la présence et de l'aide de la famille élargie dans la poursuite de leurs études.

5.2 Facteurs individuels

Pour ce qui est des caractéristiques individuelles des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages, il semble que leur résilience scolaire influe sur la résilience d'une manière générale et vice versa. Ce constat vient du fait que la poursuite des études est une façon de se projeter dans l'avenir, d'acquérir l'indépendance, d'être responsable de sa propre vie et de pouvoir mieux soutenir ceux qui sont à sa charge. Ces caractéristiques corroborent celles que les chercheurs dans le domaine de la résilience retrouvent chez des personnes résilientes. Manciaux et al.

(2001) mettent l'accent sur le fait que la résilience dépasse l'idée de surmonter le traumatisme et inclut une dynamique de vie positive. Dans le contexte de cette étude, il est à remarquer que les orphelins rescapés du génocide essayent de surmonter le traumatisme lié au génocide et ses conséquences et cherchent à se bâtir une vie normale. La poursuite de leurs études représente pour eux une voie qui leur permettra d'atteindre cet objectif. L'altruisme et l'engagement sont des caractéristiques qu'on retrouve chez des personnes résilientes (Poletti & Dobbs, 2001; Vanistendael & Lecomte, 2000). Or, dans le cadre de cette recherche, les participants mettent beaucoup d'accent sur les responsabilités qu'ils ont envers leurs frères et sœurs. Cet engagement et ce dévouement envers leurs frères et sœurs donnent un sens à leur vie. C'est en quelque sorte leur raison de vivre.

L'indépendance à laquelle ils aspirent est une caractéristique des personnes résilientes, car elles veulent être responsables de leur vie (Benard, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000). La prise de conscience de leur réalité, la capacité de résolution des problèmes, la débrouillardise, le sens de responsabilité et les compétences sociales sont des caractéristiques des personnes résilientes (Benard, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000). Or, chez les orphelins rescapés du génocide qui ont participé à cette recherche, la poursuite de leurs études résulte de la prise de conscience de leur réalité et de la recherche de solutions aux différents problèmes auxquels ils étaient confrontés. Leur débrouillardise et leurs compétences sociales leur permettaient d'aller chercher dans leur entourage les possibilités de remédier à leurs problèmes.

L'idée de revanche est aussi apparue parmi les éléments qui ont favorisé la résilience scolaire des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda. Cette observation est analogue à celle de Hanus (2001) à propos des enfants abandonnés par leurs pères une fois qu'ils ont surmonté les conséquences de cet abandon. L'exemple que l'auteur donne est celui de Monsieur Thorez qui fantasmaient de dire un jour à son père : « Vous m'avez renié et voici ce que je suis devenu » (p.77). Dans ce cas, c'est la revanche qui est à l'origine de la résilience. Bien que les situations diffèrent, on peut faire beaucoup de rapprochement avec l'étude actuelle. La revanche chez les orphelins rescapés du génocide est dirigée vers ceux qui ont tué leurs parents et qui ont voulu leur mort. Ils ne souhaitent pas que ces derniers les voient dans des conditions malheureuses. C'est en poursuivant leurs études qu'ils espèrent un bel avenir, évidemment par l'obtention d'un emploi, ce qui leur permettra une meilleure intégration et une réussite sur le plan social. Cette revanche est aussi une façon de faire vivre ceux qui sont partis, de les honorer et de leur témoigner leur fidélité. Cependant, il est important de mentionner que bien que cette fidélité et cette honnêteté envers les leurs aient contribué à la résilience scolaire des participants, elles peuvent comporter un courage pathologique. Ce constat est souligné par Cyrulnik (2004) qui stipule que certains survivants qui ont bénéficié d'un attachement confiant de la part de leurs parents, ont continué à s'y accrocher, même après la disparition de ces derniers. L'auteur indique que le lien d'attachement qu'ils ont tissé restait parfait, étant donné que les parents morts ne pouvaient plus commettre d'erreur éducative. Cyrulnik (2004) explique également que ces survivants restaient encore plus fidèles aux vœux de leurs

parents défunts. Cette remarque semble vraie chez la plupart des participants à cette étude.

La dédramatisation des difficultés que les participants à la présente recherche ont vécues a été un facteur de résilience scolaire. Cette dédramatisation venait de la comparaison qu'ils faisaient avec des conditions plus difficiles que vivaient d'autres rescapés du génocide. Plus particulièrement sur le plan scolaire, les étudiants rescapés du génocide se sont comparés à leurs collègues de classe qu'ils jugeaient dans une situation pire que la leur, ce qui leur donnait le moral et la force d'avancer. Cette comparaison n'a pas été faite seulement avec les collègues de classe, mais aussi avec d'autres situations atroces que d'autres rescapés ont vécues, comme le viol, la contamination par le VIH ou les blessures physiques. Ce phénomène a été mentionné par Vanistendael et Lecomte (2000) qui ont souligné que les victimes peuvent non seulement surmonter les difficultés en se comparant à d'autres personnes plus malchanceuses qu'elles, mais également en comparant leur état à une situation hypothétique pire qui aurait pu leur arriver.

La croyance divine est aussi un élément qui appuie la résilience des étudiants orphelins rescapés du génocide. Il y a des participants qui ont mentionné avoir recouru à Dieu pour se décharger de leurs peines et pour demander de l'aide. Ce soutien de la foi comme facteur de résilience est noté par Vanistendael et Lecomte (2000) qui indiquent

que c'est souvent par le biais d'une foi non sectaire en Dieu que la personne résiliente découvre la possibilité d'être acceptée et soutenue inconditionnellement.

La facilité dans les études dont témoignent quelques participants se retrouve parmi les facteurs qui ont contribué à leur résilience scolaire. Ce constat rejoint celui d'Anaut (2003) qui souligne que le secteur scolaire peut soutenir la résilience pour les élèves qui réussissent bien leur scolarité malgré un environnement familial défaillant ou inadéquat, pauvre ou différent. Ainsi, l'expérience de réussites scolaires peut renforcer le sentiment d'efficacité et de compétence de l'enfant, ce qui en retour favorisera son adaptation plus globale.

5.3 Facteurs extrafamiliaux

En ce qui a trait aux appuis du milieu, nous pouvons partir du constat de Cyrulnik (2003) qui stipule qu'après le traumatisme, l'association des ressources internes que le blessé a acquises durant l'enfance et les ressources externes présentes dans l'entourage de celui-ci favorisent la résilience. L'auteur souligne que parmi les ressources externes, la signification que la société ou la culture donne au traumatisme est importante pour la construction ou la non construction de la résilience. Dans la présente étude, la communauté rwandaise et même la communauté internationale a reconnu les dommages causés par le génocide. À partir de cette reconnaissance, les services de soutien aux rescapés du génocide ont été mis en place à l'échelle nationale. Il s'agit ici de la création du Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide. Différentes

associations des rescapés ont été créées progressivement (Ibuka, Avega, AOCM, Barakabaho, AERG) et ceci dans le but d'offrir l'espace pour la parole et le partage chez les victimes et pour mobiliser les mécanismes de soutien et d'aide aux rescapés. Malgré les multiples difficultés auxquelles se sont heurtés ou se heurtent les étudiants rescapés du génocide, l'État rwandais en général s'est montré compréhensif, même si il ne pouvait pas résoudre tous leurs problèmes. Le soutien que la communauté rwandaise a offert sur le plan scolaire aux rescapés du génocide est en rapport avec la gratuité de la scolarité primaire et secondaire et le soutien dans les études supérieures pour ceux et celles qui remplissaient les exigences d'excellence. Ces éléments ont favorisé la résilience scolaire des étudiants rescapés du génocide.

Dans la même foulée, le soutien scolaire des étudiants rescapés du génocide est venu du milieu scolaire. Comme l'ont affirmé plusieurs auteurs (Anaut, 2003; Benard, 2004; Bouteyre, 2004; Poletti & Dobbs, 2001) le milieu scolaire est le mieux placé pour favoriser la résilience en général et d'une façon particulière la résilience scolaire, grâce aux relations qui s'établissent entre les élèves et les enseignants et entre les élèves eux-mêmes. En ce qui concerne la présente étude, le soutien de la résilience dans le milieu scolaire est remarquable et se situe à divers niveaux. Pour certains participants, ce sont les directeurs d'école, les enseignants qui ont joué un rôle de tuteur de résilience scolaire et pour d'autres, ce sont des collègues de classe. Le plus souvent les participants ont reçu du soutien scolaire de tous ces intervenants simultanément et ce soutien pouvait s'étendre en dehors des murs de l'école. Il est à noter que dans la majorité des cas, le

soutien est venu d'autres élèves ou d'adultes rescapés du génocide sous forme de solidarité. Le soutien entre les victimes du génocide est très pertinent et concorde avec ce que Vanistendael et Lecomte (2000) indiquent à propos de ce genre de soutien. Ces auteurs rapportent que les victimes peuvent s'entraider mutuellement à travers le partage de leurs expériences. Cependant, ils font remarquer que ressasser à plusieurs les problèmes des uns et des autres peut conduire certains à un état dépressif plus important. Dans ce cas, les auteurs soulignent que l'intervention des professionnels peut s'avérer nécessaire.

Un autre facteur d'ordre politique dans le contexte de la présente recherche est en rapport avec le système scolaire qui a changé par rapport à celui d'avant le génocide. Ce changement a été perceptible par les orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages dont l'accès aux études était très difficile avant le génocide à cause de la politique scolaire qui discriminait les enfants tutsis. Après le génocide, comme l'ont mentionné certains participants, personne ne les a discriminés à cause de leur appartenance ethnique. Ils ont voulu profiter de cette chance, en poursuivant les études malgré des conditions difficiles (pauvreté, trop de responsabilités, absence des parents). La privation de l'accès à l'éducation avant le génocide a été un facteur de résilience scolaire après le génocide.

Des rencontres parfois fortuites avec des personnes généreuses et altruistes, qui ont offert de l'aide aux participants sur le plan scolaire, ont été d'une grande importance dans la résilience scolaire de ces orphelins. Remarquons que le soutien de ces personnes dépassait le cadre scolaire et pouvait être utile pour surmonter les difficultés que les participants rencontraient dans la vie ordinaire. Les recherches dans le domaine de la résilience montrent que les rencontres avec des personnes qui inspirent confiance, qui acceptent l'autre fondamentalement, avec ses forces et ses faiblesses sont susceptibles de favoriser la résilience (Benard, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000).

Cette recherche a permis de dégager les facteurs qui ont rendu possible la résilience scolaire des étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda. L'interaction de divers facteurs individuels, familiaux, du milieu scolaire et de la communauté a soutenu la résilience scolaire de cette population. Ces différents facteurs ont renforcé leur projection dans l'avenir. Cependant, ces orphelins qui sont résilients sur le plan scolaire sont peu nombreux par rapport à ceux qui abandonnent les études suite aux conditions de vie défavorables.

Des facteurs de risque (la pauvreté, la pandémie du VIH Sida qui augmente le nombre d'orphelins, les reviviscences des événements traumatisants), étant nombreux, il serait important de promouvoir la résilience dans différents domaines, en commençant par le milieu scolaire. Les éléments mis en évidence dans le cadre de cette étude peuvent servir de base à la sensibilisation et à l'éducation quant à la promotion de la résilience scolaire dans la communauté rwandaise.

Nous ne pouvons pas prétendre avoir cerné de façon exhaustive tous les facteurs qui ont permis aux étudiants rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages de devenir résilients sur le plan scolaire. À titre d'exemples, au cours de l'analyse nous avons remarqué qu'il aurait été enrichissant d'approfondir le soutien du milieu familial en incluant, par exemple, le type d'attachement et de relation que les participants avaient avec leurs parents et leurs proches en dehors du cadre scolaire et la façon dont les parents agissaient pour surmonter les difficultés qu'ils rencontraient. Ces informations nous auraient permis de vérifier si les parents favorisaient l'autonomie et l'estime de soi et s'ils accordaient à leurs enfants les possibilités de participer à la vie familiale et communautaire, ce qui aurait contribué à la construction de leur résilience. Ensuite, le fait de connaître les types d'attachement que les participants ont eus avec leurs parents, permettrait de comprendre la fidélité qu'ils veulent témoigner envers leurs disparus. Le fait de comprendre la manière dont les parents se comportaient dans les moments difficiles permettrait de comprendre la résilience familiale et la résilience de leur communauté d'appartenance qui seraient en partie l'origine de la résilience que témoignent les participants de la présente recherche. Les relations entre les orphelins chef de ménages et les enfants qui sont à leur charge, les relations entre les orphelins qui vivent seuls dans les ménages, les relations avec les voisins et avec les membres des organismes de soutien n'ont pas été abordées, pourtant il est probable qu'elles aient influé sur leur résilience scolaire. Les études ultérieures sur la même population pourraient approfondir la façon dont les participants ont remanié les blessures liées au génocide et aux pertes de leurs proches, ainsi que le rapport de ce remaniement avec leur

réussite scolaire et la réussite sociale à laquelle ils aspirent. Ces études permettraient de vérifier si leur courage et leur réussite scolaire contribuent à leur épanouissement et à la guérison de leurs souffrances ou s'ils permettent simplement de les couvrir. Comme le fait remarquer Cyrulnik (2004), les jeunes survivants peuvent étudier et travailler comme des fous parce que c'est là où ils souffrent le moins, qu'ils réparent l'image de soi et se remettent à espérer; alors que les blessures liées aux traumatismes vécus restent enfouies et profondes. Cette situation peut compromettre le processus de résilience au moment où le traumatisme revient à la surface. Des telles recherches complèteraient les résultats de la présente étude dans le domaine de la résilience des rescapés du génocide de 1994 au Rwanda et permettraient de prendre en compte tous les aspects de leur vie et par conséquent, de mieux soutenir d'autres rescapés de ce drame.

Les résultats de notre étude, bien qu'ils puissent aider dans l'éducation et la promotion de la résilience au Rwanda ne sont pas généralisables dans toute la population des étudiants rescapés. Ils sont applicables à ceux qui ont participé à cette recherche, étant donné que l'expérience de chacun est unique, même si les facteurs qui les ont soutenus semblent analogues. Cette analogie permettrait si nécessaire de transférer ces résultats dans des contextes similaires. De même, il importe de mentionner que nous avons éprouvé certaines difficultés à établir une distinction nette entre la résilience scolaire et la résilience en général, puisque les deux notions nous semblent très liées.

Conclusion

L'objectif principal de la présente étude était de relever les facteurs de protection qui ont permis aux étudiants rescapés du génocide d'être résilients sur le plan scolaire. L'idée qui nous a conduit à ce genre d'étude est l'observation des conditions de vie particulièrement difficiles dans lesquelles vivent les orphelins chefs de ménage au Rwanda, et plus spécifiquement le fait qu'une petite minorité d'entre-eux parvient à poursuivre ses études jusqu'au niveau universitaire. Nous avons été fortement interpellée par cette situation dans la mesure où leur expérience pourrait permettre de soutenir d'autres jeunes qui vivent dans des conditions difficiles.

Les recherches qui ont été réalisées au Rwanda sur la problématique des ménages d'orphelins nous ont permis de connaître la réalité de notre population. Dans ces études, on remarque l'ampleur des conséquences du génocide et des massacres sur les orphelins qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda. Non seulement ils ont perdu leurs parents dans des situations impensables, mais ils sont également confrontés aux situations de vie difficiles. Plus précisément ceux qui vivent seuls dans les ménages ont sous leur responsabilité leurs jeunes frères et sœurs ou d'autres orphelins de leurs familles. Assumer de telles responsabilités, alors qu'eux-mêmes souhaiteraient s'appuyer sur d'autres adultes n'est pas chose facile. Un autre élément qui rend leurs tâches plus difficiles est qu'ils vivent dans la pauvreté. Toutes ces situations ont des répercussions négatives sur leur santé psychologique et pourraient les amener à la résignation.

Heureusement, la résilience existe au sein de cette population. Elle a permis à certains orphelins de cheminer positivement en poursuivant leur scolarité et en réalisant des études universitaires. Pour mieux comprendre l'origine de cette résilience scolaire, nous avons analysé de manière approfondie ce concept, par le biais d'une littérature de plus en plus abondante sur le sujet. Les études réalisées dans le domaine de la résilience stipulent que ce sont les facteurs individuels en interaction avec les facteurs disponibles dans l'environnement, entre autres, la famille, l'école et la communauté, qui soutiennent la résilience. Pour avoir des réponses à notre question, nous avons considéré les milieux que nous avons jugés susceptibles d'interagir avec les participants de la présente recherche. Ainsi, nous avons pris en compte les éléments de la famille et des proches, les caractéristiques personnelles des participants et les ressources du milieu scolaire et celles de la communauté.

En commençant par les ressources provenant de la famille, nous avons constaté que les parents ont soutenu la résilience scolaire de leurs enfants en leur offrant l'aide nécessaire sur le plan scolaire. L'importance que les parents accordaient aux études est associée à un meilleur avenir qu'ils prévoyaient pour leur progéniture. Après le génocide, les participants ont poursuivi leurs études en partie pour rester fidèles à leurs parents qui les avaient initiés aux valeurs des études. C'est en quelque sorte une façon de les honorer, de leur rester fidèles et de les faire vivre. Ces orphelins n'ont pas baissé les bras et ont, malgré les difficultés rencontrées, poursuivi leurs études. Cette revanche est

tout à fait positive en ce sens qu'elle est dirigée vers de meilleures conditions de vie. Ils ont eu la chance d'échapper à l'innommable, ils aspirent à une vie normale et ne veulent pas que ceux qui ont souhaité leur mort assistent à leur souffrance. Ainsi, ils luttent pour un bel avenir.

La prise de conscience que les participants ont faite de leur situation, les a poussés à chercher des solutions à leurs problèmes. Les études représentent, pour eux, une solution à long terme pour surmonter leurs problèmes actuels, pour se prendre en charge et mieux assumer leurs responsabilités. Ils sont à la recherche de l'autonomie et de l'indépendance. Brièvement, c'est leur projection dans l'avenir, la possibilité d'accéder au marché du travail et d'assurer leur survie qui sont à la base de leur résilience scolaire. Comme le soulignent les études sur la résilience, il ne suffit pas de surmonter les difficultés, mais il faut cheminer vers une dynamique de vie positive. C'est ce qui caractérise ces orphelins qui vivent seuls dans les ménages. La comparaison de leur situation avec celle des autres orphelins rescapés du génocide, leur a permis de dédramatiser leurs difficultés et puis, de les surmonter.

Ces caractéristiques individuelles n'auraient peut-être pas contribué à la résilience scolaire, si le milieu n'avait pas répondu favorablement à l'initiative des participants. Heureusement, l'environnement des participants a fourni des réponses positives, qui ont encouragé et soutenu la bonne volonté de ces derniers à poursuivre leurs études. Plus précisément, les participants à la présente recherche ont reçu le soutien

en provenance de leur milieu scolaire. Certains directeurs d'école, des enseignants et des collègues de classe ont été les véritables tuteurs de résilience pour les participants à notre étude. Leur soutien se manifestait par l'attitude empathique qu'ils ont témoignée envers les participants. Leur intervention couvre l'aspect matériel ou psychologique et parfois les deux à la fois. Ainsi, le milieu scolaire non seulement a favorisé la résilience scolaire, mais également la résilience en général. Étant donné que leur milieu de vie est à haut risque le secteur scolaire s'est avéré apaisant et sécurisant.

La contribution de l'État rwandais à travers le Fonds national d'assistance aux rescapés du génocide se caractérise par les possibilités qu'il a offertes aux élèves rescapés du génocide de poursuivre leurs études gratuitement et le fait d'avoir financé ceux qui remplissaient les critères d'excellence pour continuer les études de cycles supérieurs. Les associations des rescapés du génocide et d'autres organismes ont participé à la construction de la résilience des étudiants rescapés du génocide par leur intervention sur le plan matériel et psychologique (matériel scolaire, logement, l'espace de la parole). Il s'agit entre autres de l'Association des Orphelins Chefs de Ménage (AOCM), de l'Association des Étudiants Rescapés du Génocide (AERG), Barakabaho et Kanyarwanda. Brièvement, l'interaction de ces facteurs a influé sur la résilience scolaire des étudiants rescapés du génocide et leur résilience dans la vie courante.

Ces résultats ne sont pas généralisables à d'autres populations, mais ils offrent des pistes pour les interventions et les recherches ultérieures dans le domaine de la résilience au sein de la communauté rwandaise. Il est important de mentionner que le processus de la résilience scolaire des participants évolue progressivement et qu'il n'est pas atteint de façon définitive. Ils baignent encore entre les facteurs de risque et les facteurs de protection continuellement et nous supposons qu'il en sera longtemps ainsi. Leur résilience sera à négocier tout au long de leur vie, vu l'ampleur des blessures vécues et le contexte socio-économique dans lequel ils évoluent. Ainsi, les ressources individuelles et celles de l'environnement sont à exploiter pour promouvoir la résilience de ceux qui souffrent des conséquences du génocide, ainsi que d'autres jeunes et adultes confrontés à l'adversité.

Références

ACORD (2001). *La situation des enfants chefs de ménage au Rwanda : un défi de taille.*

Rwanda : Kigali.

Anaut, M. (2003). *La résilience : surmonter les traumatismes.* France : Nathan.

Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: an overview. Dans E.J. Anthony & B.J. Cohler, (Éd.), *The invulnerable child* (pp.3-48). New york : Guilford press.

Baddoura, C.F. (1998). Traverser la guerre. Dans B. Cyrulnik (Éd.), *Ces enfants qui tiennent le coup* (pp73-89). Marseille : Hommes et perspectives.

Baque, S. (1998). *Dessins et Destins d'enfants : jours après nuits.* Marseille: Hommes et perspectives.

Benard, B. (2004). *Resiliency : What we have learned.* San Francisco: WestEd.

Bouteyre, S. (2004). *Réussite et résilience scolaires : chez l'enfant de migrant.* Paris: Dunod.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, Mass : Harvard University Press.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur.* Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards.* Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide. Dans B. Cyrulnik & C. Seron (Éds), *La résilience ou comment renâître de sa souffrance* (pp.43-69). Paris : Fabert.

Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes.* Paris : Odile Jacob.

- Cyrulnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris : Odile Jacob.
- Dushime, R. (2004). *Étude des problèmes socio-économiques des enfants orphelins chefs de ménage au Rwanda après le génocide de 1994 : cas du district de Nyamata*, Mémoire de licence inédit, Université libre de Kigali.
- Ehrensaft, E., & Tousignant, M. (2001). L'écologie humaine et sociale de la résilience. Dans M. Manciaux (dir), *La résilience : résister et se construire* (pp.125-136). Genève : Médecine & Hygiène.
- Erny, P. (2003). *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance (1962-1980)*. Paris : l'Harmattan.
- Hanus, M. (2001). *La résilience à quel prix ? Survivre et rebondir*. Paris : Maloine.
- Jourdan-Ionescu, C., Palacio-Quintin, E., Desaulniers, R., & Couture, G. (1998). *Étude de l'intégration des facteurs de risque et de protection chez de jeunes enfants fréquentant un service d'intervention précoce*. Rapport présenté au Conseil Québécois de recherche sociale.
- Karsenti, T. & Savoie- Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke : CRP.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherche en milieu innu, *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), pp.151 – 180.
- Lighezzolo, J. & De Tychey, C. (2004). *Se reconstruire après le traumatisme*. Paris : In press.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2001). La résilience : États des lieux. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience : résister et se construire*. (pp. 13-20). Genève : Médecine & Hygiène.

Marcelli, D. (1993). *Psychopathologie de l'enfant* (4^e éd.). Paris : Masson.

Melendez, M.C., & Tomlinson-Clarke, S. (2004). Home, School, and Community: catalysts to resilience. Dans C.S. Clauss-Ehlers, Weist (Éds), *Community planning to foster resilience in children* (pp.311-325). New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Moisan, G. (2004). «La collaboration école – famille - communauté : un thème de recherche fertile», *Vie pédagogique*, n°133, 45-46.

Miller, D.E., Miller, L.T., & AOCM (2004). *Orphans of the Rwanda Génocide*, Californie : Pasadena.

Ministère de l'administration locale et des affaires sociales, & UNICEF (2001). *Lutter pour survivre : les orphelins et les enfants dépendants de la communauté au Rwanda*. Kigali.

Mujawayo, E., & Belhaddad, S. (2004). *Survivantes*. Saint-Armand-Montrond : Éd. de l'Aube.

Mukamurenzi, B. (1999). *Analyse des problèmes socio-économiques des ménages d'orphelins*. Mémoire de Licence inédit, Université nationale du Rwanda.

Mukuzanyana, F. (2004). *Situation sociale des enfants orphelins chefs de ménage au Rwanda : cas du district de Kanombe*, Mémoire de Licence inédit, Université libre de Kigali.

Muragizi Kanama, A. (2004). *Les principaux problèmes rencontrés par les veuves et les orphelins du génocide d'Avril 1994 : Cas des membres d'Avega et D'AOCM résidents à Remera*, Mémoire de Licence inédit, Université libre de Kigali.

Murekatete, JMV. (1999). *Problèmes Relationnels des enfants évoluant dans les orphelinats au Rwanda*. Butare : Université nationale du Rwanda.

- Mwumvira wa Mushari, A. (2004). *Étude des facteurs psychologiques à la base de l'inadaptation scolaire des élèves orphelins du génocide de 1994 : cas des écoles secondaires de la province de Butare : Collège Imena et groupe scolaire des parents*, Mémoire de Licence inédit, Université Nationale du Rwanda.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : Un modèle et une illustration*. Communication au congrès de l'association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Palacio-Quintin, E. (2000). Les relations d'attachement multiples de l'enfant comme élément de résilience. Dans J.-P. Pourtois et H. Desmet, (Éds), *Relation familiale et résilience* (pp.113-135) Paris : L'Harmattan.
- Poilpot, M.P. (2001). Introduction. Dans B. Cyrulnik, L. Balengo, S. Boët, M. Born, M.E. Colmenares, B. Delforge, et al. (Éds.), *La résilience : le réalisme de l'espérance* (pp.9-12). Romonville Saint –Ange : Érès.
- Poletti, R., & Dobbs, B. (2001). *La résilience : l'art de rebondir*. Saint Julien –en – Genevois Cedex : Jouvence.
- Poupart, J., Deslauriers, J.- P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pirès, A. (dir.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Le petit Robert* (2003). Paris : Le Robert.
- Roskam, I. Vandenplas-Holper, C. (2000). Résilience et personnalité : études empiriques et réflexions théoriques. Dans J-P. Pourtois, & H. Desmet, (Éds), *Relation familiale et résilience* (pp.137-170). Paris : l'Harmattan.
- Royal, S. (2001). La lutte contre la maltraitance : un des chantiers majeurs du ministère de la famille et de l'enfance. Dans B. Cyrulnik et al. (2001). *La résilience : le réalisme de l'espérance* (pp. 13- 23). Romonville Saint –Ange, Fondation pour l'enfance : Érès.

- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations, *Journal of Adolescence Health*, 14, 626-631.
- Ruyonza, A. (2004). *Le rôle des organisations non gouvernementales locales dans l'amélioration des conditions de vie des enfants orphelins du génocide de 1994 : l'exemple de la fondation Barakabaho dans la province de Gitarama*, Mémoire de Licence inédit, Université Libre de Kigali.
- Rwabidadi, p. (2000). *Problèmes socio-éducatifs des enfants chefs de famille orphelins du génocide d'Avril 1994 au Rwanda, cas de la commune de Kicukiro*, Mémoire de Licence inédit, Université Nationale du Rwanda.
- St-Onge, M. (2003). *Évaluation de l'impact d'une intervention précoce sur le développement global d'enfants préscolaires en lien avec les facteurs de risque et de protection*, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-rivières.
- Tomkiewicz, S. (2001). Émergence du concept. Dans B. Cyrulnik, L. Balengo, S. Boët, M. Born, M.E. Colmenares, B. Delforge, et al (Éds.), *La résilience : le réalisme de l'espérance* (pp.45-66). Romonville Saint –Ange : Érès.
- UNICEF (2004). En bref: Rwanda. Document électronique disponible à l'adresse suivante : www.unicef.org/french/media/media_20325.html
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l' Université de Montréal.
- Vanistendael, S., & Lecomte J. (2000). *Le bonheur est toujours possible : construire la résilience*. Paris : Bayard.
- Vanistandael (2001). La résilience au quotidien. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience : résister et se construire* (pp.179-187). Genève : Médecine &Hygiène.

Vinay, A., Esparbès-Pistre, S., & Tap. P. (2000). Attachement et stratégies de coping chez l'individu résilient. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 4, n°1, 9-35.

Appendices

Appendice A

Formulaire de consentement à participer au projet

Formulaire de consentement à participer au projet

..... OUI, j'accepte de participer à l'étude « Les facteurs de résilience scolaire chez les étudiants orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda » de Juin à Août 2005.

..... NON, je n'accepte pas de participer à l'étude « Les facteurs de résilience scolaire chez les étudiants orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda »

Nom du participant : _____

Signature et Date _____

Adresse : _____

Appendice B

Plan de l'entretien

Plan de l'entretien

Informations personnelles

Année de naissance

Lieu de naissance

Niveau de scolarité

Nombre de frères et sœurs et leur degré ou niveau de scolarité

Quel était le niveau de formation des vos parents ?

Caractéristiques personnelles

1. D'où vient votre intérêt pour les études ?
2. Est-ce que vous avez rencontré des difficultés qui touchent directement à votre parcours scolaire ? Expliquez.
3. Que faites-vous pour y faire face ?
4. Comment faites – vous pour concilier vos études et votre tâche à titre de chef de ménage ?

Soutien familial

1. Quelle importance vos parents accordaient-ils à l'école?
2. Quel soutien vos parents vous apportaient-ils sur le plan scolaire?
3. En cas de difficultés scolaires (échec par exemple,...) comment vos parents réagissaient-ils pour vous venir en aide?

4. Après la perte de vos parents, y a-t-il quelqu'un d'autre qui vous a soutenu dans votre parcours scolaire?

Si oui, comment procédait-il pour vous apporter du soutien?

Le soutien du milieu scolaire

1. Quel genre de soutien avez-vous reçu de la part des responsables des établissements fréquentés?
2. En quoi vos relations avec les enseignants ont-elles été bénéfiques dans votre vie scolaire? Expliquez.
3. Quel a été l'apport des vos ami(e)s dans votre parcours scolaire?

Le soutien de la communauté

1. Y a-t-il des organismes qui vous apportent de l'aide sur le plan scolaire ? Si oui, citez-les et expliquez la portée du soutien reçu.
2. Quelle est la participation de l'état dans votre cheminement scolaire?
3. Y a-t-il d'autres sources de soutien dans votre cheminement scolaire dont vous avez bénéficié et que vous n'avez pas encore mentionné ?

Appendice C

Définitions des codes

Définition des codes

1 (1) /Caractéristiques personnelles

Description:

Tous les énoncés qui expliquent les caractéristiques personnelles qui ont permis à la personne de surmonter ses difficultés et poursuivre ses études. Ces énoncés sont en rapport avec l'intérêt que la personne accorde aux études, les difficultés qu'elle a rencontrées et les moyens utilisés pour les surmonter.

2 (1 1) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT

Description:

Tous les énoncés en rapport avec l'intérêt de la personne à poursuivre les études.

3 (1 1 1) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Développement

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle étudie pour se développer, développer les autres ou son pays.

4 (1 1 2) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Instruction

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle poursuit les études pour acquérir l'instruction et les connaissances.

5 (1 1 3) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Préparation de l'avenir

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle étudie pour préparer un meilleur avenir, pour pouvoir se prendre en charge dans l'avenir.

6 (1 1 4) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Revanche

Description:

Tous les énoncés en rapport avec la poursuite des études comme une revanche à la vie après avoir échappé aux massacres et au génocide. Un moyen aussi de faire vivre ceux qui sont partis, faire ce qu'ils auraient dû faire.

7 (1 1 5) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Promotion sociale

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les études comme facteur de promotion sociale.

8 (1 1 6) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Responsabilité

Description:

Tous les énoncés qui expliquent que la personne poursuit les études pour pouvoir s'acquitter de ses responsabilités.

9 (1 7) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Culture

Description:

Tous les énoncés où la personne indique que son intérêt pour les études relève de la culture.

10 (1 1 8) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/Emploi

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne que son intérêt pour les études est qu'elles lui permettront d'accéder au marché du travail.

11 (1 1 9) /Caractéristiques personnelles/INTÉRÊT/éducation parentale

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle puise son intérêt pour les études dans l'éducation reçue de ses parents.

12 (1 2) /Caractéristiques personnelles/DIFFICULTÉ

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les difficultés que la personne rencontre ou a rencontrées et qui ont touché ou touchent son parcours scolaire.

13 (1 2 1) /Caractéristiques personnelles/DIFFICULTÉ/matériel

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les difficultés matérielles liées surtout à la pauvreté.

14 (1 2 2) /Caractéristiques personnelles/DIFFICULTÉ/psychologique

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le traumatisme et d'autres signes qui montrent que la personne a rencontré des difficultés d'ordre psychologique.

15 (1 2 3) /Caractéristiques personnelles/DIFFICULTÉ/Trop de responsabilité

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne les responsabilités comme étant les difficultés majeures qui touchent la poursuite de ses études.

16 (1 2 4) /Caractéristiques personnelles/DIFFICULTÉ/maltraitance

Description:

Tous les énoncés en rapport avec la maltraitance que la personne a vécue après le génocide

17 (1 2 5) /Caractéristiques personnelles/DIFFICULTÉ/Ségrégation

Description:

Tous les énoncés où la personne fait mention de la ségrégation qu'elle a vécue ou que ses parents ou l'un de ses proches ont vécue et qui a eu des conséquences sur son parcours scolaire.

18 (1 2 6) /Caractéristiques personnelles/DIFFICULTÉ/Séquelle physique

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les séquelles corporelles du génocide que la personne porte ou mentionne comme difficulté qui a touché ses études.

19 (1 3) /Caractéristiques personnelles/MOYEN

Description:

Tous les énoncés en rapport avec tout ce qui a permis à la personne de surmonter les difficultés rencontrées et qui lui ont permis de poursuivre ses études malgré ces difficultés.

20 (1 3 1) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Croyance Divine

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a prié, ou qu'elle se confie ou que dieu l'aide ou l'a aidé à surmonter les difficultés.

21 (1 3 2) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Des jobs

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a réussi à trouver des jobs ou du travail pour pouvoir s'en sortir.

22 (1 3 3) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Appel à des amis

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle fait appel à ses amis pour pouvoir s'en sortir.

23 (1 3 4) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Appel à une parenté

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a fait appel à une parenté pour pouvoir s'en sortir.

24 (1 3 5) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Appel à des connaissances

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle fait appel à des connaissances, à des amis de ses parents pour pouvoir se sortir de ses difficultés et où ces connaissances lui sont venues à l'aide.

25 (1 3 6) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Prise de conscience

Description:

Tous les énoncés en rapport avec la prise de conscience de la réalité. La poursuite des études est considérée comme moyen qui lui permettrait de s'en sortir.

26 (1 3 7) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Débrouillardise

Description:

Tous les énoncés en rapport avec la capacité de débrouillardise de la personne pour sortir des difficultés.

27 (1 3 8) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/sentiment d'indépendance

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le sentiment d'autonomie et d'indépendance qui a permis à la personne de se prendre en charge après la perte de ses parents.

28 (1 3 9) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Sociabilité

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne que c'est grâce à sa sociabilité ou au sens social qu'elle s'en est sortie.

29 (1 3 10) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Persévérance

Description:

Tous les énoncés en rapport avec la persévérance que la personne a eu pour pouvoir s'en sortir.

30 (1 3 11) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Suivre conseils et ex~ des parents

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle s'est appuyée sur les paroles et conseils des parents, qu'elle les a pris comme modèle et qu'elle est restée fidèle à eux et à ce qu'ils lui ont dit avant de mourir.

31 (1 3 12) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/la culture

Description:

Tous les énoncés en rapport avec la culture comme un élément qui favorise le courage, la persévérance et qui permet de surmonter les difficultés.

32 (1 3 13) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/personnalité et détermination

Description:

Tous les énoncés où la personne fait mention de sa détermination et sa forte personnalité qui lui ont permis de poursuivre les études.

33 (1 3 15) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/patrimoine familial

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a utilisé le patrimoine familial pour se sortir de ses difficultés.

34 (1 3 16) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Comparaison

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a comparé sa situation à celle des autres pour pouvoir s'en sortir.

35 (1 3 17) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/Loisir

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a réussi à s'en sortir grâce au sport.

36 (1 3 18) /Caractéristiques personnelles/MOYEN/oubli

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a essayé d'oublier ses difficultés pour pouvoir continuer ses études.

37 (1 4) /Caractéristiques personnelles/CONCILIATION ÉTUDES~MÉNAGE

Description:

Tous les énoncés qui expliquent comment la personne a pu combiner les responsabilités du ménage et les études.

38 (1 4 1) /Caractéristiques personnelles/CONCILIATION ÉTUDES~MÉNAGE/La volonté

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne que c'est grâce à sa volonté de poursuivre et de s'occuper du ménage qu'elle a réussi à s'en sortir et à combiner les deux tâches.

39 (1 4 2) /Caractéristiques personnelles/CONCILIATION ÉTUDES~MÉNAGE/Sens des Responsabilités

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le sens de responsabilité que la personne a développé pour concilier les études et le ménage.

40 (1 4 3) /Caractéristiques personnelles/CONCILIATION ÉTUDES~MÉNAGE/facilité dans les études

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a ou qu'elle avait la facilité dans les études.

41 (2) /S~F

Description:

Tous les énoncés en rapport avec l'importance que les parents des participants accordaient à l'école et le soutien qu'ils donnaient à leurs enfants dans la poursuite des études.

42 (2 1) /S~F/Importance

Description:

Tous les énoncés en rapport avec l'importance que les parents accordaient aux études.

43 (2 2) /S~F/Soutien aux études

Description:

Tous les énoncés en rapport avec l'aide et le soutien que les parents donnaient à l'individu sur le plan scolaire.

44 (2 2 1) /S~F/Soutien aux études/Matériellement

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien que les parents ont donné sur le plan matériel.

45 (2 2 2) /S~F/Soutien aux études/sur le plan affectif

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien que les parents ont octroyé sur le plan affectif.

46 (2 2 3) /S~F/Soutien aux études/suivi

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le suivi que les parents faisaient sur le plan scolaire de leur enfant.

47 (2 2 4) /S~F/Soutien aux études/Récompense

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les récompenses que les parents donnaient à la personne pour la motiver sur le plan scolaire.

48 (2 2 5) /S~F/Soutien aux études/conseils

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a reçu les conseils qui lui ont permis de poursuivre ses études.

49 (2 3) /S~F/Réaction à l'échec

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les réactions des parents face à l'échec ou aux problèmes scolaires de leur enfant.

50 (2 3 1) /S~F/Réaction à l'échec/Dialogue

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le dialogue entre le parent et son enfant élève en rapport avec l'échec ou les difficultés scolaires de ce dernier.

51 (2 3 2) /S~F/Réaction à l'échec/Punition

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les punitions en cas d'échec scolaire de la personne en question.

52 (2 3 3) /S~F/Réaction à l'échec/Encouragements et aide

Description:

Tous les énoncés où la personne mentionne qu'elle a reçu les encouragements et l'aide de la part de sa famille pour la poursuite de ses études.

53 (2 4) /S~F/Soutien après la perte des Parents

Description:

Tous les énoncés en rapport avec ce qui a permis à la personne de retourner à l'école après le génocide.

54 (2 4 1) /S~F/Soutien après la perte des P~/Une rencontre

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien que la personne a reçu d'une rencontre quelconque après la perte de ses parents.

55 (2 4 2) /S~F/Soutien après la perte des P~/parenté

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien que la personne a reçu après la perte de ses parents de la part de sa parenté.

56 (2 4 3) /S~F/Soutien après la perte des P~/organisme

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien que la personne a reçu de la part des organismes après la perte de ses parents en ce qui concerne les études.

58 (3) /S~S

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien que la personne a reçu dans le milieu scolaire en ce qui concerne la poursuite des études.

59 (3 1) /S~S/S~des responsables de l'école

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien que les responsables scolaires ont donné à la personne et qui lui ont été utiles sur le plan scolaire.

60 (3 2) /S~S/S~relation élève enseignant

Description:

Tous les énoncés en rapport avec ce que la relation élève- enseignant a apporté à la personne et qui lui a été utile dans la poursuite des études.

61 (3 3) /S~S/S~ Amis

Description:

Tous les énoncés en rapport avec l'apport des amis dans la poursuite des études de la personne, surtout ceux de l'école.

62 (3 3 1) /S~S/S~ Amis/S-Victime

Description:

Tous les énoncés en rapport avec l'amitié et le soutien entre victimes, ou à travers les associations des victimes.

63 (4) /S~C

Description:

Tous les énoncés en rapport avec le soutien de la communauté (Organismes, État...) quant à la poursuite des études du participant.

64 (4 1) /S~C/Organismes

Description:

Tous les énoncés en rapport avec les organismes qui sont intervenus dans la poursuite des études du participant.

65 (4 2) /S~C/État

Description:

Tous les énoncés en rapport avec la participation de l'état quant à la poursuite des études du participant.

66 (5) /AUTRES

Description:

Tous les énoncés qui ne sont pas directement liés aux objectifs de cette recherche.